

Weyland, Ulrike

## Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen

*Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 25-64*



### Quellenangabe/ Reference:

Weyland, Ulrike: Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 25-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172658 - DOI: 10.25656/01:17265

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172658>

<https://doi.org/10.25656/01:17265>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /  
Stefan Freund / Silvia Greiten /  
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell  
(Hrsg.)

# **Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung**

**Bildungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /  
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:  
Praxisphasen in der  
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling  
Nadine Franken  
Stefan Freund  
Silvia Greiten  
Daniela Neuhaus  
Judith Schellenbach-Zell  
(Hrsg.)

# Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**



*Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.  
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

## Inhaltsverzeichnis

<b>Geleitwort</b> .....	9
<b>Vorwort</b> .....	11
<b>Einführung</b> .....	13

### Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

*Ulrike Weyland*

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen .....	25
---	----

*Sabine Reh und Joachim Scholz*

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung .....	65
---	----

*Thomas Häcker*

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern .....	81
--	----

*Angelika Preisfeld*

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester .....	97
---	----

*Michael Böhnke*

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung .....	121
---	-----

### Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

*Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen*

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters .....	135
--	-----

*Judith Vriesen*

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens  
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften  
an der Technischen Universität Dortmund ..... 149

*Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles*

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:  
Ansätze und mögliche Perspektiven ..... 160

*Andrea Brait*

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von  
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang  
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika ..... 172

### **Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion**

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der  
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester ..... 187

*Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch*

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären  
und schulischen Lehramtsausbildung ..... 198

*Silvia Greiten*

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat  
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester ..... 209

*Daniela Neuhaus*

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik ..... 222

*Sebastian Herbst*

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung  
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und  
kollegiale Fallberatung im Praxissemester ..... 234

*Nadine Franken und Angelika Preisfeld*

*Reflection-for-action* im Praxissemester –  
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? ..... 247

*Kathrin Holten und Eduard Krause*

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären  
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen ..... 259

**Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback***Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester .....	277
--	-----

*Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiekbusch und Kristine Klaeger*

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule .....	289
---	-----

*Katharina Neuber und Kerstin Göbel*

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht .....	302
--	-----

*Maria Degeling*

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion .....	312
---	-----

**Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching***Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--	-----

*Stefanie Schnebel*

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings .....	340
--	-----

*Martina Fach-Overhoff*

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? .....	353
--	-----

*Michael Evers und Fani Lauermann*

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums .....	366
--	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,  
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters .....	382
--	-----

*Holger Weitzel und Robert Blank*

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? ..... 393

*Felician-Michael Führer*

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische  
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer  
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht ..... 405

## **Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität**

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und  
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem  
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen  
und dem ZfsL Lüdenscheid ..... 421

*Thomas Gawlick und Anne Hilgers*

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:  
Konzepte erproben und reflektieren ..... 435

*Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri*

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der  
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften  
der Sekundarstufen ..... 447

*Maike Schindler*

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von  
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven  
Mathematikunterricht ..... 460

Herausgeberinnen und Herausgeber ..... 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 472

*Ulrike Weyland*

## **Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen<sup>1</sup>**

### **1 Forschendes Lernen – kein neues Konzept, aber fachübergreifend en vogue**

Das hochschuldidaktische Konzept Forschendes Lernen<sup>2</sup> kann seine Entstehungsgeschichte bereits auf die 1970er Jahre zurückführen, mit dem sich eine grundlegende, fachübergreifende Orientierung für das Hochschulstudium in Anlehnung an einen Humboldt'schen Leitgedanken verbindet: Die Teilhabe von Studierenden an Wissenschaft und Forschung. Dieses Konzept wurde von der Bundesassistentenkonferenz (BAK) eingeführt, die mit ihrer Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ (BAK 1970) dessen „hochschuldidaktische Geburt“ eingeleitet und maßgeblich zur Entfaltung des Konzeptes innerhalb disziplin- sowie fachübergreifender Diskussionen beigetragen hat. Es ist somit nicht als ein explizit für die Lehrerbildung ausgewiesenes Konzept zu verstehen (vgl. Fichten & Weyland 2019). Seit dieser Zeit wurde der Ansatz in vielen Fächern hinsichtlich seines hochschuldidaktischen Potenzials zur Verbindung von Forschung und Lehre aufgegriffen und weiterentwickelt, so auch in der Lehrerbildung (vgl. Huber 2009). Des Weiteren taucht der Begriff Forschendes Lernen im schulischen Kontext als didaktische Akzentsetzung im Unterricht auf (vgl. Bellmann & Weyland 2016, 1; Laitko 2016, 12). Angesichts seiner Ausdehnung im Bildungsbereich merkt Laitko (ebd.) hierzu kritisch an:

1 Dieser Beitrag weist hinsichtlich der Argumentation und vereinzelt ähnlich akzentuierter Textpassagen Parallelen zu bereits publizierten Beiträgen von Weyland (2016, 2017; z.T. Weyland & Wittmann 2017) auf. Dies tangiert insbesondere die Kapitel 3.2 und 3.3.

2 Im Folgenden richtet sich der Fokus auf die Entwicklung in Deutschland. Hintergründe und Bezüge zu den Entwicklungen in anderen Ländern, u.a. Großbritannien, USA, Österreich und der Schweiz (vgl. Altrichter & Posch 2007; Altrichter & Feindt 2008; Noffke & Somekh 2009), können hier nicht aufgenommen werden.

Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass der Begriff Forschendes Lernen in diesem Beitrag aufgrund des gesetzten Fokus in der hier gewählten Großschreibung aufgenommen wird, wohlwissend, dass es sich hier um einen nicht eindeutig geklärten Begriff handelt.

Damit nimmt diese Idee Züge eines intellektuellen Modephänomens an; es wäre nicht abwegig zu fragen, was an ihrem derzeitigen Erscheinungsbild nur Kostümierung und Inszenierung ist und was man als ihre echte Substanz anzusehen hat.

In Hinblick auf die Entwicklung im hochschulischen Bildungskontext hat Forschendes Lernen in Zusammenhang mit den bildungs- und hochschulpolitischen Diskussionen zur Bologna-Reform seit den 1990er Jahren spürbaren Aufwind erfahren. Ausgehend von den grundlegenden Bestrebungen einer kompetenzorientierten Lehre sowie der curricularen Forderung nach Wissenschafts- und Praxisorientierung avancierte Forschendes Lernen zu einer Art hochschuldidaktischer Reformformel (vgl. Katenbrink u.a. 2014).<sup>3</sup> In den Augen kritischer Stimmen ist dieser Ansatz jedoch mit der Assoziation einer Reformfloskel und dem Vorwurf einer fehlenden Abgrenzung zu wissenschaftlicher Forschung behaftet. Zugleich stellt sich angesichts der bildungs- und hochschulpolitischen Fokussierung auf Kompetenzorientierung und Employability und der mit Forschendem Lernen konnotierten Leitvorstellung „Bildung durch Wissenschaft“ (Huber 2009) die kritische Frage nach der spezifischen Funktion Forschenden Lernens und möglichen Ambivalenzen (vgl. Heinrich 2017; Fichten & Weyland 2018). Auf diesen Sachverhalt wird im Laufe des Beitrages noch näher einzugehen sein (s. hierzu Kapitel 3).

Das fachübergreifende Interesse an Forschendem Lernen, u.a. verbunden mit der Idee, „Studium und Lehre wieder mehr an der Forschung auszurichten“ (Reinmann 2018, 19), ist seit den 1990er Jahren kontinuierlich angewachsen. Dabei zeigt sich eine Parallele zu den bildungs- und hochschulpolitischen Bestrebungen hinsichtlich der Qualitätsverbesserung der Lehre (s. u.a. WR 2008; 2015; 2017). Ein Motor für diese Entwicklung kann jüngst in der seit 2011 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung eingerichteten Förderlinie Qualitätspakt Lehre gesehen werden. Seither befassen sich viele Projekte und Tagungen an Hochschulen disziplin- und fachübergreifend mit Forschendem Lernen (s. u.a. HRK-Projekt nexus 2015; Projekt FideS; s. die seit 2014 eingerichtete AG Forschendes Lernen in der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik). In diesem Zusammenhang sind neben fachkontextuellen Konkretisierungen und Zuschnitten ebenso Bestrebungen zur Stärkung der Empirie Forschenden Lernens erkennbar (s. u.a. BMBF-Verbundprojekt ForschenLernen). Die Prominenz dieses Ansatzes spiegelt sich außerdem in einer Vielzahl von Veröffentlichungen wider, die unter dem Gesichtspunkt fachkultureller Akzente (vgl. Kergel & Heidkamp 2016; Laitko u.a. 2016; Mieg & Lehmann 2017; Kaufmann u.a. 2018; Neuber u.a. 2018) die Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen hinsichtlich eines

3 Vor dem Hintergrund der Kritik an die Bologna-Reform führt Wildt (2009, 3) angesichts der Erklärung des Hypes um Forschendes Lernen ergänzend an: „An ‚Forschendes Lernen‘ in den gestuften Studiengängen knüpft sich die Hoffnung, ein Stück akademische Qualität in der Hochschulbildung zurückzugewinnen.“



gemeinsamen Verständnisses Forschenden Lernens verdeutlichen. Dies impliziert die (notwendige) Klärung wissenschaftstheoretischer Setzungen und das damit einhergehende jeweilige Verständnis von Forschung, wie auch die aktuelle Publikation von Kaufmann u.a. (2018) zur „Sicht der Geisteswissenschaften“ mit der Betonung auf hermeneutische Ansätze verdeutlicht. Analog hierzu merkt Reinmann an (2018, 19), dass in der Diskussion zu Forschendem Lernen der Aspekt, „dass das Forschen eine Vielzahl von Gestalten annehmen kann“, eher vernachlässigt wurde, sich die Diskussion angesichts des fachkulturellen Potenzials aber ebenso auf die Frage konzentrieren solle, „welche Forschung im Konzept des forschenden Lernens zum Tragen kommen kann“ (ebd.).

Der aufgezeigte Hype um Forschendes Lernen berührte schließlich auch die Lehrerbildung, wobei dieser Ansatz hier seit langem seinen konstitutiven Platz hat.<sup>4</sup> Insbesondere im Zusammenhang mit der Rezeption der Aktions- und Praxisforschung (vgl. Altrichter & Feindt 2008; Altrichter u.a. 2018) und der in den 1990er Jahren initiierten Einrichtung sogenannter Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung, wie z.B. an den Standorten Oldenburg, Hamburg und Bielefeld, werden die Bezüge zum Forschenden Lernen deutlich sichtbar (vgl. Fichten 2010; 2012). Damit hat dieses Konzept in der Lehrerbildung eine gewisse Tradition; gleichwohl ist hier anzumerken, dass Forschendes Lernen nicht zwangsläufig mit Aktions- und Praxisforschung korrespondieren muss (s. hierzu Kapitel 3). Ebenso schließt sich der Hinweis an, dass Forschendes Lernen i.d.R. auf die erste Phase der Lehrerbildung fokussiert war, hier aber seinerzeit eher eine curriculare Sonderstellung ob seines i.d.R. nicht verpflichtenden Charakters im Studium einnahm. Bezüge zur Umsetzung in der zweiten Phase der Lehrerbildung liegen nur vereinzelt vor (vgl. Schniefner-Rohs 2015, 184f.).

Im Zuge der seit den 2000er Jahren aufkommenden Reformempfehlungen zur Lehrerbildung erfuhr Forschendes Lernen einen konjunkturellen Aufschwung, wobei dieser Ansatz auch im Rahmen curricularer Konzeptualisierung praxisbezogener Elemente des Studiums, d.h. Schulischer Praxisphasen bzw. Schulpraktischer Studien, berücksichtigt wurde<sup>5</sup>. Seit einigen Jahren wird Forschendes Lernen insbesondere im Zusammenhang mit der Einführung von Langzeitpraktika (vgl.

<sup>4</sup> Diesbezüglich attestiert Laitko 2016, 24 der Lehrerbildung eine „Schrittmacherfunktion“.

<sup>5</sup> Jüngst erfährt dieser Ansatz im Zuge der programmatischen Setzung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aber auch eine über Praxisphasen als sogenannte „Makroformen des Praxisbezuges“ (Hedtke 2000) hinausgehende Einbettung. Ein aktueller Einblick in die vielfältigen Maßnahmen zeigt, dass hier neben Makroformen auch sogenannte „Mikroformen des Praxisbezuges“ (ebd.) avisiert werden, wie z.B. im Zuge einer kasuistischen und fallbezogenen Lehrerbildung, aber auch im Rahmen videobasierter Lehre mit Fokus auf die Entwicklung Professioneller Unterrichtswahrnehmung. Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass in Hinblick auf die etablierten Forschungswerkstätten die curriculare bzw. seminarbezogene Einbindung Forschenden Lernens nicht unmittelbar an Schulische Praxisphasen geknüpft war (vgl. Fichten & Weyland 2018).

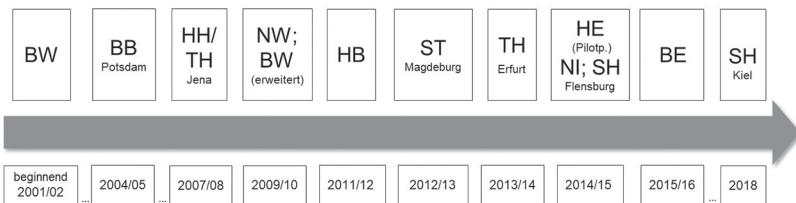
Weyland 2012) bzw. Praxissemester diskutiert und erlebt hier eine bemerkenswerte Konjunktur, mit anderen Worten: eine *hochschuldidaktische Blütezeit* (vgl. Weyland 2017a). Durchaus angetrieben durch bildungspolitische Setzungen wird z.B. in Nordrhein-Westfalen (NRW) Forschendes Lernen mit der Implementierung eines Praxissemesters und der Pflichtaufgabe, Studienprojekte (NRW) unter der Zieldimension bzw. Leitidee *Anbahnung einer forschenden Grundhaltung* durchzuführen, geradezu verordnet (vgl. Heinrich 2016, 162). Gleichsam wird in mehreren Bundesländern mit der Idee eines vermeintlich innovativen hochschuldidaktischen Elementes geantwortet, wobei landes- und standortbezogene konzeptuelle Differenzen hervortreten (vgl. Weyland & Wittmann 2017; s. hierzu Schüssler u.a. 2017). Angesichts der situierten Lerngelegenheiten, u.a. schulische und unterrichtliche Praxis über einen längeren Zeitraum gezielt erkunden und analysieren zu können, wird gerade Langzeitpraktika ein besonderes Potenzial für Forschendes Lernen attestiert (vgl. Weyland 2012; Schüssler u.a. 2017; Weyland 2017a, 79). Damit werden bestimmte Professionalisierungserwartungen verknüpft, wobei ein intendierter, aber empirisch schwer messbarer Effekt insbesondere in der Anbahnung einer *forschenden Grundhaltung* gesehen wird. Der bisher vorliegenden empirischen Befundlage sind erste Hinweise auf Schwierigkeiten und Grenzen Forschenden Lernens zu entnehmen sowie an dieses Konzept zu knüpfende Bedingungen, um das Professionalisierungspotenzial entfalten zu können (Fichten & Weyland 2018, 2019). Im Vergleich zu der gegebenen Vielfalt von Umsetzungsformaten ist die Befundlage allerdings empirisch deutlich unterbelichtet (s. hierzu Kapitel 3.4).

Die nachfolgenden Ausführungen setzen an dieser Einführung zur fachübergreifenden Prominenz dieses Konzeptes unter der besonderen Beobachtung von Forschendem Lernen im Lehramtsstudium an. Dabei ist die Frage nach dem Professionalisierungspotenzial Forschenden Lernens in Langzeitpraktika leitend. Angesichts der mit diesem Format verbundenen Ansprüche und mit Bezugnahme auf empirische Befunde zu Langzeitpraktika wird die These vorangestellt, dass Forschendes Lernen nicht per se einen Beitrag zur Professionalisierung leistet, sondern hieran besondere Bedingungen zu knüpfen sind. Nachfolgend werden daher im Fokus eines einführenden Problemkontextes (Kapitel 2) zunächst neuralgische Punkte adressiert, die gerade mit dem spezifischen Format von Langzeitpraktika assoziiert werden. Hierauf folgt eine differenzierte Auseinandersetzung mit *dem Konzept*<sup>6</sup> Forschendes Lernen (Kapitel 3.1-3.4), in der u.a. theoretische und empirische Referenzen integriert sind. Auf dieser Basis werden im Zuge der Gesamtbetrachtung Chancen und Herausforderungen diskutiert sowie Forschungsperspektiven aufgezeigt.

6 Inwieweit tatsächlich von *dem* Konzept gesprochen werden kann, kann hinsichtlich der fachspezifischen Akzente und Varianten natürlich hinterfragt werden.

## 2 Problemkontext – Langzeitpraktika als komplexe Lerngelegenheit

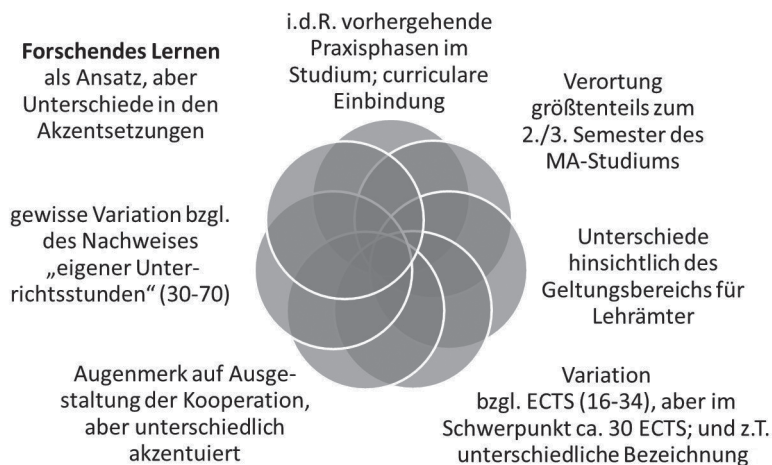
Mit der Implementierung von Langzeitpraktika, die in den Bundesländern z.T. begrifflich differieren (z.B. Praxissemester, Kernpraktikum, Praxisphase, Komplexes Schulpraktikum) und vereinzelt nicht für alle in dem jeweiligen Bundesland avisierten Lehrämter vorgesehen sind (vgl. hierzu Weyland & Wittmann 2015), befassen sich seit mehr als einer Dekade viele Hochschulen in mehreren Bundesländern. Diese haben eine Phase intensiver Ausgestaltungs- und durchaus mehr oder weniger stark balancierende Aushandlungsprozesse, u.a. auch bedingt durch die Akteurskonstellation, hinter sich. Zum Teil handelt es sich dabei um fortlaufende Prozesse an den jeweiligen Standorten im Zuge der Qualitätsentwicklung dieses Studienelementes. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind in etwa zwei Drittel der Bundesländer Langzeitpraktika eingeführt worden, i.d.R. ergänzend zu bereits bestehenden, kürzer angelegten Praxisphasen. Mit der Einlösung des vielfach beschworenen Praxisbezuges erweisen sich Langzeitpraktika als besonderer Attraktivitätsfaktor und avancieren geradezu zum *Allheilmittel* und somit Erfolgsgarant für eine bessere Lehrerbildung (vgl. Weyland 2010; 2016). Aus Sicht von Studierenden verbinden sich damit sinnstiftende Lerngelegenheiten, da sich unmittelbare Beziehungen und Eindrücke zum späteren Berufs- und Handlungsfeld herstellen lassen. Die Formel einer „simplifizierten Gleichsetzung von *mehr Praxis* = *bessere Lehrerbildung*“ (Weyland 2017b, 11; Hervorh. d.V.) wurde in Ermangelung empirischer Beweise aber gerade von wissenschaftlicher Seite problematisiert (vgl. u.a. Weyland 2010; Hascher 2012; Hascher & Zordo 2015; Rothland & Boecker 2015; König u.a. 2018). Dennoch hat sich der Trend zur Einführung von Langzeitpraktika durchgesetzt. Die folgende Abbildung verdeutlicht diesen Status Quo entlang eines Zeitstrahls:



**Abb. 1:** Zeitliche Einführung von Langzeitpraktika (Stand: 2017; eigene Darstellung). Hinweis zu Bremen: zeitweilige Einführung eines Halbjahrespraktikums im Jahr 2002, zuvor Pilotphase

Hinsichtlich der jeweiligen Konzeptionen zeigen sich standortübergreifende Parallelen, aber auch akzentbezogene Unterschiede. Auf die Details kann hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. hierzu Weyland & Wittmann 2017), wohl aber

vermittelt die nachfolgende Abbildung einen Überblick zu zentralen formalen Aspekten und curricular-didaktischen Schwerpunkten.



**Abb. 2:** Aspekte der Gestaltung (Stand: 2017, eigene Darstellung)

In Hinblick auf die Verankerung Forschenden Lernens sei darauf hingewiesen, dass Forschendes Lernen in einigen Bundesländern in der unmittelbaren, zielbezogenen Verbindungslinie zu Langzeitpraktika steht und somit als fester, curricularer Bestandteil vorgesehen ist (z.B. Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Berlin, Niedersachsen). Vorteilhaft dürfte sich infolge anzunehmender fachlicher Voraussetzungen und Bezüge eine zeitliche Verankerung von Langzeitpraktika im Masterstudium auswirken, denn Forschendes Lernen bedarf aufgrund der damit verknüpften ambitionierten Zielsetzungen (s. Kapitel 3.2) einer entsprechenden Heranführung. Hinsichtlich der Begrifflichkeit wird unter dem Blickwinkel der zu leistenden Aufgaben z.B. von Studienprojekten (NRW), Forschungsaufgaben (Schleswig-Holstein: Flensburg) oder auch Forschungsvorhaben (Niedersachsen) gesprochen. Ebenso zeigen sich landes- und standortbezogene Unterschiede hinsichtlich der konzeptionellen Realisierung und didaktischen Umsetzung Forschenden Lernens (s. Kapitel 3.3), was schließlich auch die empirische Vergleichbarkeit der Ansätze erschwert. Auffällig ist zugleich die Parallelisierung der Aufgaben *Forschen* und *Unterrichten* im Kontext von Langzeitpraktika, die eine Komplexitätssteigerung für die Studierenden induzieren dürfte (vgl. Weyland & Wittmann 2017; Fichten & Weyland 2018a). Die Studierenden finden sich damit in unterschiedlichen Rollen wieder und sind der Ambivalenz von Distanznahme einerseits und Handeln andererseits ausgesetzt. Besonders herausfordernd stellt sich eine solche aufgabenbezogene Parallelisierung bei einer großen Zahl an nachzuweisenden Unterrichtsstunden. Diese, auf die Unterrichtsstunden bezoge-

ne, quantitative Dimension, stellt insofern ein Problem dar, als damit Lerngelegenheiten, die im Kontext Forschenden Lernens initiiert werden, möglicherweise konterkariert werden. Weiter zuspitzen dürfte sich das Problem dann, wenn die Aufgaben zugleich als Widerspruch gedeutet werden und sich ein Lerngewinn sowie Bezug zur späteren beruflichen Tätigkeit seitens der Studierenden nicht erschließt. Befunde aus bisher vorliegenden Evaluationsstudien zu Langzeitpraktika deuten zumindest auf die Problematik einer intentionalen Irritation angesichts der sich nicht unmittelbar zeigenden Affinität zum späteren beruflichen Handeln hin (s. Kapitel 3.4).

Die Frage ‚Was hat Forschendes Lernen mit dem späteren Unterrichten bzw. der beruflichen Tätigkeit zu tun?‘ scheint somit eine wesentliche und [zugleich den Lernprozess] betreffende immanente Frage für Studierende zu sein. (Weyland 2017b, 14; Erg. d.V.)

Auf Basis bisheriger Studien zu Schulischen Praxisphasen und der hieraus abzuleitenden Aufmerksamkeit von Studierenden auf das Kerngeschäft von Lehrkräften deuten folgende Befunde unter dem Blickwinkel der Akzeptanz Forschenden Lernens in Langzeitpraktika mögliche Herausforderungen an (vgl. u.a. Müller 2010; Hascher 2011; 2012; Gröschner 2012; 2014; im Folgenden jüngst ebenso dargestellt in Weyland 2016):

- Schulische Praxisphasen werden von Studierenden vor allem unter dem Primat des Pragmatischen gesehen.
- Studierende beurteilen den Erfolg von Praxisphasen in der Regel in Abhängigkeit davon, ob sie auch unterrichten konnten.
- Rückblickend bewerten ehemalige Studierende den Lerngewinn von Praxisphasen kritischer.
- Schulische Praxisphasen werden von Studierenden i.d.R. mit einem Kompetenzzuwachs verknüpft, gerade im Bereich des Unterrichtens. (Weyland 2016, 385f.)

Insofern überrascht es nicht, wenn Studierende auch im Kontext von Langzeitpraktika der Aufgabe *Unterrichten* mehr Gewicht als der Aufgabe *Forschen* beimessen sollten. So heißt es bei Klewin & Koch (2017, 61):

Es ist möglich, dass sich hier der Ruf nach mehr Praxis auch in der Praxis reproduziert, dass also bei der Konkurrenz zwischen Unterrichten und Forschen das Forschen schon aus pragmatischen Gründen unterliegen muss.

Weitere Herausforderungen stellen sich in Bezug auf die Akteursvielfalt, die sich aufgrund der Zusammenarbeit mit Schulen und den Studienseminaren bzw. Einrichtungen der zweiten Phase ergeben (vgl. Weyland & Wittmann 2011; 2015; Beckmann & Ehmke 2018). Neben einer gewaltigen organisatorischen Höchstleistung, was allein die Koordination der Praktikumsplätze, die Betreuung und Be-

gleitung sowie die interne Einbindung der Studierenden in den Schulen betrifft, stellen sich besondere Herausforderungen an die Zusammenarbeit der involvierten Akteure aus den verschiedenen Institutionen. Denn vor dem Hintergrund o.g. Präferenzen scheint die Verständigung über die mit Forschendem Lernen verbundenen Intentionen hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung der Studierenden von besonderer Relevanz. Dies setzt ebenso voraus, dass zunächst die an Langzeitpraktika geknüpften Professionalisierungserwartungen kommuniziert und geklärt wurden. Damit ist infolge der immer wieder angemahnten Verbesserung der Kooperation von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung (vgl. Schubarth 2010) nicht nur eine Klärung des Beitrags von Langzeitpraktika als Studienelement zwingend, sondern ebenfalls die Verdeutlichung und intentionale Schärfung eines lehrerbildenden Studiums als erste Phase im Kontext einer mehrphasig angelegten Lehrerbildung (vgl. Baumert 2007; Schubarth 2010; Weyland & Wittmann 2011; Schniefner-Rohs 2015). Vor dem Hintergrund differenz- und strukturtheoretischer Zugänge wäre damit keine Konkurrenzdebatte hinsichtlich des Beitrags der ersten und zweiten Phase zu führen, vielmehr ginge es darum, die Besonderheiten, Aufträge und Möglichkeiten der jeweiligen Phase unter der Leitidee *Lehrerbildung als gemeinsame(n) Entwicklungsauftrag und Entwicklungsaufgabe* herauszustellen (vgl. Keuffer & Oelkers 2001, 22; s. auch Terhart 2000 und Baumert 2007). Weiterhin wäre eine akteursbezogene Annäherung über die Akzentsetzung und Wertschätzung der jeweiligen Phase als Basis für ein gemeinsames Verständnis zu suchen. Eine aufgabenbezogene Diffusität von erster und zweiter Phase dürfte eher zur kommunikativen Irritation und zum Hindernis für die Einführung neuer Konzepte führen. Forschendes Lernen, so die hier verstandene These, könnte positiv gewendet zu einer solchen Sichtbarmachung und akteursbezogenen Verständigung geradezu beitragen, geleitet von zu setzenden Irritationen, denen die Studierenden in der relationalen Begegnung von Wissenschaft und Praxis ganz bewusst ausgesetzt werden (vgl. hierzu Weyland 2010; Schniefner-Rohs 2015). Allerdings setzt dies eine Begleitung der Studierenden voraus, gerade dann, wenn Studierende geringe fachliche und forschungsmethodische Vorkenntnisse mit einbringen, die sie für den kommunikativen Dialog in dem jeweiligen Kontext benötigen. An denjenigen Hochschulstandorten, an denen Forschendes Lernen ein integrales und zugleich verpflichtendes Element von Langzeitpraktika darstellt, stellen sich zudem kritische Fragen zum Bewertungsmodus, gerade was die ambitionierte Leitidee einer forschenden Grundhaltung tangiert.

Angesichts der Tatsache, dass Forschendes Lernen in der zweiten Phase bisher weniger anzutreffen ist (Ausnahme u.a. Sjuts & Ehrig 2007) und somit nicht primär Gegenstand bzw. ausbildungsleitendes Prinzip der bisherigen phasenübergreifenden Kooperationskontexte gewesen sein dürfte (vgl. Keuffer 2010, 60), schließt sich die Frage nach der Qualifizierung der begleitenden Akteurinnen und Akteure aus den Schulen und sonstigen Einrichtungen der Lehrerbildung an. Klewin und Koch

(2017, 1) pointieren diese Frage in ihrem Beitrag entlang der Zuspitzung „Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?“. Bedenkt man, dass Mentorinnen und Mentoren eine besondere Rolle gerade aus Sicht der Studierenden attestiert wird (vgl. Gröschner 2014; 2015; Reintjes u.a. 2017), stellt sich unter dem Blickwinkel der thematisierten Problematik des Imitations- oder Modelllernens (vgl. Rothland & Boecker 2014) nicht nur die Frage nach deren Qualifizierung, sondern auch danach, inwieweit über forschende Lehrkräfte positive Rückkopplungseffekte für den Professionalisierungsprozess der Studierenden zu erwarten wären.

Der hier aufgeworfene Problemkontext sensibilisiert für mögliche Herausforderungen mit Blick auf eine hochschuldidaktische Verzahnung Forschenden Lernens mit Langzeitpraktika; gerade deshalb, weil hieraus besondere Anforderungen an die Kooperation, aber auch an die didaktische Gestaltung ob der gegebenen Aufgabenkomplexität für die Studierenden resultieren. Gleichzeitig lassen sich implizit aber in dem Konzept liegende Chancen erkennen, gerade wenn Forschendes Lernen die Verständigung der involvierten Akteurinnen und Akteure hinsichtlich eines gemeinsamen Auftrages unterstützen und möglicherweise als Impulsgeber für begleitende Lehrkräfte auf dem Weg zu selbst forschenden Lehrkräften dienen kann. Positiv akzentuiert könnte sich Forschendes Lernen über die erste Phase hinaus auch phasenübergreifend als u.a. Aktions- und Praxisforschung forttragen. Im Folgenden wird nun der hier angerissene Diskurs zu möglichen Herausforderungen und Chancen Forschenden Lernens unter dem Blickwinkel des Beitrags zur Professionalitätsentwicklung näher beleuchtet. In der Beschreibung und Analyse wird dazu dieses *hochschuldidaktische Konzept* hinsichtlich seines Verständnisses, seiner Legitimation und Zielsetzungen sowie vorliegender Befunde inhaltlich entfaltet. Dabei sind damit korrespondierende Herausforderungen und Chancen zu identifizieren, die sich letztlich in der Gesamtbetrachtung zu den Perspektiven des Konzeptes widerspiegeln (s. Kapitel 4).

### 3 Forschendes Lernen – zur Rahmung des Konzeptes

#### 3.1 Verständnis und Kennzeichen von Forschendem Lernen

Die bisherigen Ausführungen deuten angesichts der fachübergreifend breiten Rezeption Forschenden Lernens und Varianten hochschuldidaktischer Ausgestaltung darauf hin, dass die Verständigung auf eine fachübergreifende Definition nur schwer möglich sein wird. Da die Fächer ebenso die Lehrerbildung konstituieren, ist davon auszugehen, dass auch diese – trotz aller programmatisch gesetzten Einflüsse und Vorgaben – konzeptionelle Akzentuierungen setzen. In der Tat zeigen sich im Zuge der seit einigen Jahren recht inflationären Verwendung von Forschendem Lernen begriffliche Unschärfen, verbunden mit der Gefahr konzeptioneller Fehldeutungen (vgl. Huber 2009, 9). Es sei aber notwendig, so Huber,



den Begriff zu klären, gerade vor dem Hintergrund, dass mit Forschendem Lernen bestimmte Zielsetzungen verknüpft werden. Denn die BAK habe hiermit eben mehr verbunden als nur eine aktivierende Lehrmethode (vgl. ebd.), nämlich „ein Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung“ (ebd.). In ihrer Schrift aus dem Jahr 1970 hat die BAK allerdings keine nähere Beschreibung im Sinne einer definitorischen Rahmung geliefert, sondern sich auf einen Merkmalskatalog begrenzt. Mit der Kennzeichnung von Merkmalen wurden aber gleichsam qualitative Ansprüche an Forschendes Lernen – im Sinne auszuweisender Gestaltungselemente – postuliert. Diese umfassen Aspekte wie u.a. selbstständige Themenauswahl der Lernenden, eigenständige Entscheidung in der Auswahl des methodischen Vorgehens, Einhaltung des Forschungsprozesses sowie Verdeutlichung des Forschungsweges etc. (vgl. BAK 1970).

Im Zuge der hochschuldidaktisch gesetzten Verbindung von Forschung und Lehre finden sich nun einige begriffliche Spielarten bzw. Varianten, wie „Forschungsnahes, Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes oder Forschendes Lernen sowie Lernen (oder: Lehre) im Format der Forschung“ (Huber 2014, 22). Wenngleich diese Variation u.a. angesichts der unterschiedlichen fachkulturellen Zugänge und Forschungsverständnisse nicht ungewöhnlich ist, so sieht Huber (ebd.) in Betracht der Problematik, dass „derselbe Begriff für offensichtlich verschiedene Ansätze verwendet [wird], bald verschiedene Begriffe für offensichtlich dasselbe Programm“, die Notwendigkeit einer begrifflichen Schärfung. Hierzu erläutert er (ebd.):

Zum Problem wird diese Unschärfe, wenn allgemeine Aussagen über Gründe und Ziele oder seine Vor- und Nachteile gegenüber anderen Formaten der Lehre gemacht oder Evaluationen ‚der‘ Wirkungen ‚des‘ Forschenden Lernens bewertet werden sollen: dann ist eine genauere Beschreibung der jeweils gemeinten bzw. Unterscheidung der verschiedenen Formen, die es annehmen kann, unverzichtbar.

In Hinblick auf die anzutreffenden Varianten, die mit dem Bestreben einhergehen, Forschung und Lehre zu verbinden, finden sich in der Literatur zudem Ordnungsversuche zur „Systematisierung forschungsbezogener Lehre“ (Rueß u.a. 2016, 25; vgl. auch Reinmann 2018). Ein vielfach zitierter stellt die Vier-Felder-Matrix von Healey (2005) dar. Diese Matrix erlaubt eine Ordnung dahingehend, dass einerseits eine inhaltliche Differenzierung zwischen Forschungsprozess und Forschungsinhalt, andererseits mit der zweiten Dimension eine Akzentsetzung hinsichtlich des Grads der Einbindung und somit des Aktivitätsniveaus von Lehrenden und Studierenden ermöglicht wird. In Hinblick auf den Aktivitätsgrad wäre demnach zwischen studentischer Forschung (hoher Aktivitätsgrad) und rezeptivem Lernen (niedriger Aktivitätsgrad) zu unterscheiden. Die Kombination dieser Dimensionen führt schließlich zu vier Typen (Healey 2005): *research-led* (forschungsvermittelnd), *research-oriented-teaching* (forschungsorientiert),

research-tutored-learning (forschungsgeleitet) und research-based-learning (forschungsbasiert). Huber (2014) selbst nimmt ebenfalls eine Einordnung und Abgrenzung begrifflicher Varianten in Relation zu Healey vor und differenziert hinsichtlich der hochschuldidaktisch anzutreffenden Praxis an deutschen Hochschulen zwischen forschungsbasiertem, forschungsorientiertem und Forschendem Lernen. Hierzu führt er (2014, 27) aus:

Research-led entspricht in der Beschreibung der Autoren der meinen von Forschungs-basiert, Research-oriented der meinen von Forschungsorientiert, etwas stärker schon die Aneignung von Methoden betonend, Research-based der meinen von Forschendem Lernen, nur m.E. unglücklich mit diesem etymologisch unplausiblen term statt etwa mit learning by inquiry (oder by doing research, s.o.) benannt.

Analog zur gegebenen Vielfalt in den unterschiedlichen Disziplinen und Fächern ist für die Lehrerbildung der einschränkende Hinweis zu formulieren, dass hier ähnliche Varianten verwendet werden, es aber bisher ebenso nicht gelungen ist, eine diesem Ansatz zugrundeliegende einheitliche Theorie sowie eine allgemeingültig konsentrierte Definition zu formulieren (Fichten 2017, 31). Allerdings fällt auf, dass relativ häufig auf die Definition von Huber rekurriert wird, gleichwohl gerade im Zusammenhang mit Schulischen Praxisphasen auch Boelhauve (2005) sowie Fichten (2017) zitiert werden. Huber definiert Forschendes Lernen wie folgt (2009, 11):

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.

Demnach lässt sich Forschendes Lernen in Abgrenzung zu anderen hochschuldidaktischen Lernformaten, wie z.B. problembasiertes oder projektartiges Lernen, als eine Lernform charakterisieren, „bei welcher der Lernprozess in einen Forschungsprozess eingebettet ist“ (Fichten 2017, 31) und die Studierenden zudem als aktiv „Forschende“ im Rahmen eingegrenzter eigener Forschungsvorhaben, z.B. zur Erkundung und Analyse schulischer und unterrichtlicher Praxis, gesehen werden. Im Rekurs auf die Dimensionierung nach Healey wäre damit Forschendes Lernen durch eine Hervorhebung des Forschungsprozesses und als studierendenzentrierte Lehre charakterisiert.

Nach der Definition Hubers durchlaufen die Studierenden im Idealfall einen vollständigen Forschungsprozess, der über den individuellen Lerngewinn hinausgeht. Im Gegensatz dazu betonen Altrichter & Mayr (2004, 164ff.) den Lerngewinn

der Studierenden, wenngleich dies nicht ausschließt, dass die im Rahmen der von den Studierenden erforschten Vorhaben nicht auch für Dritte, d.h. für Lehrkräfte, Schulleitung und Wissenschaftler, von Interesse sein können (vgl. ebd.). In Analogie dazu unterstreichen Schneider & Wildt (2009) ebenfalls den individuellen Lerngewinn und stellen zudem den didaktischen Charakter des Konzepts heraus, indem eine Parallelisierung des Forschungsprozesses mit den Phasen des Lernprozesses erfolgt (vgl. Fichten & Weyland 2019). Auch andere Autoren (vgl. z.B. Ludwig 2011) weisen auf die Verknüpfung der beiden Komponenten bzw. der damit verbundenen Prozessabläufe hin. Folgende Abbildung, hier zunächst orientiert an einem klassischen, empirischen Forschungszyklus (vgl. Wildt 2009, 5), verdeutlicht die prozessbezogene Kopplung von Forschungs- und Lernzyklus, wobei die einseitige Richtung der Pfeile nicht als eine automatische bzw. technische Abfolge einzelner Handlungen zu verstehen ist.

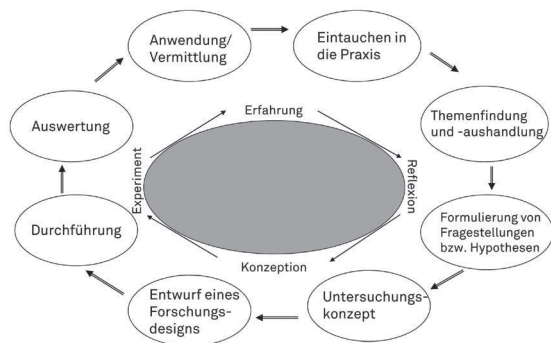


Abb. 3: Learning Cycle im Format des Forschungsprozesses (Wildt 2009, 6)

In Orientierung an obigem Forschungszyklus würde es im Idealfall zu einer Rückführung der Ergebnisse in die Praxis kommen. Damit wäre eine Nähe zum Anliegen der Aktions- und Praxisforschung gegeben. Sehr deutlich wird zudem, dass hier zwei Begriffe als *Paar* auftreten, nämlich *Forschen* und *Lernen* (vgl. Wildt 2009, 4).<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang sei hinsichtlich einer weiteren Besonderheit auf die zutreffende Aussage von Fichten verwiesen (2016, 32): „Um forschend lernen zu können, muss man forschen lernen; das Erlernen von Forschung und das Lernen durch Forschung gehören zusammen.“ Gerade hier stellt sich aber die Frage, welches Verständnis von Forschung seitens der Lehrenden, aber auch Studierenden in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitveranstaltungen zu den Langzeitpraktika vorliegt (s. hierzu Reinmann 2018). Denn zu unterschied-

<sup>7</sup> Damit werden, so Wildt 2009, 4 „zwei Aufgabenbereiche der Hochschule zusammen gefügt [sic!], die dort institutionell gewöhnlich voneinander getrennt bearbeitet werden.“

lich sind doch die Fachkulturen und deren jeweilige Forschungstraditionen, getragen von inhärenten Differenzen zum Verständnis bzw. der Auffassung zu Leistung und Intention von Wissenschaft und Forschung. Wissenschaft erfordert und lebt zugleich in ihrem genuinen Anliegen und Selbstverständnis von einer multiparadigmatischen Forschung, zugleich korrespondieren damit aber auch mögliche Ambivalenzen hinsichtlich der Intention eines kohärent ausgestalteten, auf Forschendes Lernen hin ausgerichteten Curriculums, das z.B. nur empirische Methoden als forschungsmethodisches Repertoire zulässt. Die Problematik würde sich weiter zuspitzen, wenn z.B. das Forschungsverständnis im Forschenden Lernen auf *Datengenerierung* fokussiert und zugleich reduziert wird. Hinsichtlich vorliegender Darstellungen in der Literatur, die den Prozess Forschenden Lernens ähnlich wie in der obigen Darstellung abbilden, ergänzt Reinmann (2018, 20) kritisch:

Darstellungen zum Prozess forschenden Lernens ... legen implizit eine Auffassung von Forschung als grundsätzlich empirisches Unterfangen nahe. Dass damit viele Disziplinen unberücksichtigt bleiben, haben schon in den 1970er Jahren die Protagonisten forschenden Lernens angemerkt.

Neben der Frage zum jeweiligen Forschungsverständnis im Modus Forschenden Lernens stellt sich außerdem die nach dem zugrunde gelegten Lernverständnis. Wenngleich es hier keine einheitliche Auffassung gibt, impliziert dieses Konzept grundsätzlich situiertes und erfahrungsbezogenes Lernen (s. Kapitel 3.2). Die Studierenden erhalten in Langzeitpraktika die Möglichkeit, eine andere Perspektive auf Schule und unterrichtliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch Schülerinnen und Schülern einzunehmen und damit, in der Revision eigener Annahmen aus ihrem biographischen Rucksack, zu einem „subjektiven Erkenntnisgewinn und Wissenszuwachs“ (Fichten 2010, 133) zu gelangen. Dieser Lernprozess sollte im Idealfall von einer je eigenen Fragestellung der Studierenden zu schulischen und unterrichtlichen Phänomenen, die bei ihnen Irritationen und Neugier ausgelöst haben, getragen sein; aber auch eigene lernbiographische Bezüge können Auslöser sein. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass Lernprozesse trotz analoger Bezüge zum Forschungsprozess anderen Zielsetzungen unterliegen. So stellen das Suchen und Ausprobieren, Umwege und Irrtümer sowie eigene Fragestellungen der Studierenden den Ausgangspunkt dar (vgl. ebd.; Huber 2009). In Hinblick auf den Lern- und Erkenntnisgewinn der Studierenden hebt Fichten (vgl. ebd.), ähnlich wie Weyland (vgl. 2010), zudem den Theoriebezug im Zusammenhang mit Reflexion heraus (s. Kap. 3.2).

Betrachtet man Forschendes Lernen unter der Akzentsetzung *Lernen* als eine hochschuldidaktische *Lerngelegenheit*, in der die Betonung weniger auf dem Ergebnis für „Dritte“, sondern auf dem Lernprozess und somit dem Lern- und Erkenntnisgewinn der Studierenden liegt (vgl. Altrichter & Mayr 2004), so wäre folgende Konsequenz naheliegend: *Forschung* der Studierenden z.B. innerhalb

von Langzeitpraktika im Verständnis *Forschenden Lernens* mit Betonung des *individuellen Erkenntnisgewinns* erfordert eine intentionale Abgrenzung von *wissenschaftlicher Forschung* im Kontext der community von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit der Akzentsetzung auf *wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn* (s. auch Wildt 2009; Bellmann & Weyland 2016; Heinrich 2017). Das bedeutet, wie oben dargelegt, jedoch nicht, dass die innerhalb Forschenden Lernens von den Studierenden generierten Ergebnisse nicht auch für Dritte, d.h. sowohl für Vertreter der community of practice als auch für Vertreter der scientific community von Interesse sein könnten. Außerdem meint diese Akzentsetzung nicht, dass damit wissenschaftliche und somit auch forschungsmethodische Ansprüche seitens der Studierenden zu unterlaufen wären.<sup>8</sup> Gleichzeitig stellt sich aber die Frage, ob Forschendes Lernen, so wie Bellmann und Weyland (vgl. 2016, 1f.) es in einem Arbeitspapier formulieren, nicht ein eigenes Repertoire an Gütekriterien erfordert, d.h. eine im Modus Forschenden Lernens vorzunehmende Verständigung von Objektivität, Reliabilität und Validität. In diesem Kontext sei auf die mit dem Anliegen der ersten Phase der Lehrerbildung bezogene Intention erinnert: Forschendes Lernen als Beitrag zur Professionalitätsentwicklung der Studierenden (vgl. Weyland 2010).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen werden wesentliche Kennzeichen Forschenden Lernens deutlich. Ausgehend vom übergreifenden Merkmal, dem Lernprozess der Studierenden und deren individuellem Erkenntnisgewinn, lassen sich Aspekte wie u.a. eine auf den Fall/die Praxis bezogene Fragestellung, Theorieorientierung, Reflexion, forschungsmethodischer Bezug sowie Selbstständigkeit als weitere Merkmale Forschenden Lernens ausweisen. In Beachtung dieser Referenzen erscheint die Definition von Fichten und Meyer (2014) als zielführend für eine begriffliche Konturierung Forschenden Lernens: einerseits, weil sie zentrale Kennzeichen Forschenden Lernens aufgreift, andererseits, weil sie – so die Autoren selbst – den Diskussionsstand gut widerspiegelt. Außerdem adressieren die Autoren Forschendes Lernen im Kontext der Lehrerbildung. So definieren Fichten und Meyer, rekurrierend auf die BAK (1970), Boelhaue (2005) und Huber (2009) Forschendes Lernen wie folgt (Fichten & Meyer 2014, 21):

Forschendes Lernen [...] ist ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbständig

---

<sup>8</sup> Hieran anknüpfend stellt sich die Frage, welche fachlichen Kenntnisse und forschungsmethodischen Voraussetzungen die Studierenden mitbringen und wie curricular an Forschendes Lernen im Studienverlauf herangeführt werden kann, um die Kennzeichnung als Forschendes Lernen innerhalb von Langzeitpraktika – und damit auch die Abgrenzung zu anderen Lernformen – zu markieren. Damit dürften nicht nur curriculare Schwerpunktsetzungen, sondern auch didaktische Herausforderungen für die Lehrenden gegeben sein (s. Kapitel 3.4).

arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen [...] einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden.

In dieser auf Lehrerbildung bezogenen Definition Forschenden Lernens wird zudem eine ethische Dimension angesprochen, die auf Boelhaue (2005, 105) zurückgeht. Diese setzt eine Akzentuierung auf „die Beachtung des Respekts von der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden“ (ebd.). Damit adressiert sie einen wichtigen Aspekt Forschenden Lernens hinsichtlich des Beitrags zur Professionalisierung. Denn dies bedeutet eine frühzeitige Sensibilisierung angehenden Lehrpersonals für einen, in ethischer Hinsicht verantwortungsvollen Umgang mit Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schülern.

Die inhaltliche Darstellung in diesem Kapitel unterstreicht den mit Forschendem Lernen verbundenen Anspruch, beinhaltet aber ebenfalls Fragen zu den damit korrespondierenden fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Herausforderungen: didaktische Aufbereitung durch die Lehrenden, curriculare Heranführung/Verortung und zugrundeliegendes Forschungsverständnis sowie notwendige fachliche und forschungsmethodische Vorkenntnisse der Studierenden (s.o.). Vor dem Hintergrund möglicher *Missverständnisse* besteht aber gerade für Langzeitpraktika die Gefahr, dass Studierende angesichts des gegebenen Bezugs auf forschende Tätigkeiten über einen längeren Zeitraum angehalten werden, ihre z.B. Studienprojekte in laufende wissenschaftliche Forschungsprojekte einzubinden. In diesem Falle dürfte bzw. mag „der Erkenntnisgewinn für die Wissenschaft ... hoch, der Lerngewinn für die Studierenden jedoch gering ausfallen.“ (Wildt 2009, 5). Diese Akzentsetzung auf den individuellen Erkenntnisgewinn der Studierenden beim Forschenden Lernen leitet über zum nächsten Kapitel. Dort wird der Frage nach den intendierten Zielsetzungen unter dem Gesichtspunkt des Professionalisierungsbeitrags Forschenden Lernens nachgegangen.

### 3.2 Forschendes Lernen – Legitimationsrahmen und Ziele

Forschendes Lernen fußt auf einem breiten Legitimationsrahmen und umfasst im Rekurs auf Fichten (vgl. 2012, 5f., wiederum mit Bezug auf die BAK) drei zentrale Begründungslinien, die zugleich die Ansprüche dieses Ansatzes markieren: *bildungstheoretische*, *lerntheoretische* und *professionstheoretische* Begründungen (ebd.). In Hinblick auf die *bildungstheoretische* Begründung kommt eine Humboldt'sche Leitidee im Sinne von „Bildung durch Wissenschaft“ zum Vorschein: Denn wissenschaftliche Ausbildung soll die aktive Teilhabe der Studierenden an Wissenschaft und Forschung ermöglichen und ein ausschließlich auf die Rezeption ka-

nonisierter Wissensbestände ausgerichtetes Lehren und Lernen vermeiden (vgl. Huber 2009; Fichten 2010). Eigene Forschungserfahrungen sollen dabei nicht nur die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Arbeits- und Denkweisen ermöglichen (vgl. Reiber & Tremp 2007, 4), sondern ebenso zu kritischem Nachfragen und Reflexionen im Sinne einer bildenden Begegnung veranlassen, die ein Vergleichen und Analysieren auf höherer Zielebene erfordern. Hierzu führt Huber wie folgt aus (2009, 14):

Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen. Wenn man überhaupt Bildung an der Universität ermöglichen will (und nicht nur schulischen Unterricht oder Training für den Beruf), dann gehört Erfahrung eines Forschungsprozesses dazu.

Mit der bei Huber folgenden Bezugnahme auf Humboldt tritt damit gleichzeitig ein bildungsidealistisches Merkmal auf, das die Persönlichkeitsbildung und damit die Entfaltung und Formung des Subjekts in seinem Selbst- und Weltbezug fokussiert. Dies ist zugleich mit einem emanzipatorischen Anspruch verknüpft und somit mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung sowie Aktivität des Einzelnen (vgl. Huber 2009; Fichten 2010). In der Konsequenz impliziert dies für Forschendes Lernen, dass eine Verwendung der Ergebnisse bzw. eine Bezugnahme auf Dritte, wie zuvor beschrieben, zu vernachlässigen wäre, da der eigene Erkenntnisgewinn im Vordergrund steht (vgl. hierzu auch Heinrich 2017, 168). Inwieweit der mit Rekurs auf Humboldt inhärente bildungstheoretische Anspruch im Sinne einer Persönlichkeitsbildung tatsächlich eingelöst werden kann, wird von Heinrich (2017) angesichts der im Zuge von Bologna gesetzten Qualifikations- und Kompetenzorientierung und im Falle einer „gesellschaftstheoretisch unkritischen“ (ebd., 166) Ausrichtung empirischer Bildungsforschung allerdings hinterfragt (ebd.):

Der Konsens hinsichtlich der bildenden Kraft von Wissenschaft existiert nur deswegen, weil der Bildungsbegriff in weiten Teilen des Diskurses mit seinen emanzipatorischen und gesellschaftskritischen Dimensionen eingedampft wurde zu einem kompetenzorientierten Qualifikationsbegriff. Demnach würde es sich nicht, wie Ludwig Huber argumentiert, allein um ein Problem der hochschuldidaktischen Umsetzung handeln, sondern um eines der Zielbestimmung bzw. der Zieldiffusität: Wenn man keinen gemeinsamen Begriff von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ hat, lässt sich auch die damit verbundene Zielerreichung weder planen, noch anstreben, noch evaluieren.

Mit dieser kritischen Anmerkung verbindet sich die weiterführende Frage, wie im Studium ein solch anspruchsvolles Unterfangen unter Berücksichtigung der fachkulturellen Ansprüche und forschungsmethodologischen Divergenzen ange-



stoßen werden kann, zugespitzt angesichts möglicher Ambivalenzen unter dem Blickwinkel der jeweiligen Interpretation von Bildung und Kompetenz.

Hinsichtlich einer *lerntheoretischen* Begründung Forschenden Lernens ist die gegebene inhaltliche Affinität von Forschendem Lernen und situiertem Lernen zu nennen (vgl. Fichten 2012, 5). Denn angesichts des mit diesem Ansatz ermöglichenden Realitäts-, Erfahrungs- und Bedeutungsbezugs für die Lernenden sollten sich auch motivationsfördernde Wirkungen bei den Studierenden ergeben. Ebenso finden sich mit Bezugnahme auf ein Lernen durch Erfahrung und der Verbindung von Forschen und Lernen Bezüge zu Dewey (1933, Begriff Experience) sowie zu Bruner (1966), was das entdeckende Lernen tangiert. Weiterführende Details zu einzelnen erkenntnis- und handlungstheoretischen Bezügen können hier nicht referiert werden. Dies betrifft auch die Ausführungen Deweys bzw. seine philosophische Denkart in Hinblick auf den Pragmatismus. Hinsichtlich der Ursprünge ist aber hervorzuheben, dass das Lernen durch Erfahrung ein wesentliches Moment unter dem Blickwinkel *individueller Erkenntnisgewinn* integriert.

Betrachtet man die in *professionstheoretischer* Hinsicht berücksichtigenden Diskurse, so wird mit Forschendem Lernen insbesondere auf die Förderung von Reflexionsfähigkeit sowie auf die Anbahnung einer sogenannten *forschenden bzw. kritisch-reflexiven Grundhaltung*, auch im Sinne der Zielperspektive eines „reflektierenden Praktikers“ (Schön 1983), hingewiesen (vgl. Fichten 2012, 6; 2016, 30f.; vgl. Klewin u.a. 2014, 139ff.). In dieser forschenden Grundhaltung sehen Altrichter & Meyer (vgl. 2004, 164ff.) eine bedeutsame Basis für die professionelle berufliche Tätigkeit von Lehrkräften in der Schulpraxis.<sup>9</sup> Zugleich weisen sie auf die Affinität von forschenden Tätigkeiten zu späteren Aufgaben von Lehrkräften hin, die sich auf diagnostische Kontexte sowie auf Schul- und Unterrichtsentwicklung beziehen (Kompetenzbereich Innovieren).

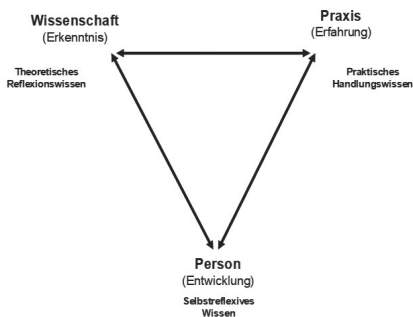
Die Tradition der Aktions- und Praxisforschung aufnehmend (s. hierzu Altrichter & Mayr 2004; s. Fichten 2012), findet sich der Hinweis auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung als eine zentrale Zieldimension in vielen Reformansätzen zur Lehrerbildung und in Publikationen wieder (s. u.a. Altrichter & Mayr 2004; Roters u.a. 2009; Fichten 2010; 2017; Klewin u.a. 2014; Feindt & Wischer 2017; Artmann u.a. 2018). Dabei handelt es sich um eine, wie eingangs erwähnt, ambitionierte Zielsetzung. Dies gilt gerade vor dem Hintergrund der zuvor vorgetragenen bildungstheoretischen Ansprüche. Eine einseitige Ausrichtung Forschenden Lernens auf das Durchlaufen eines Forschungsprozesses und eine fokussierte Zielperspektive, die nur den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen adressiert, würde eine theoretische Verkürzung Forschenden Lernens bedeuten. Hierzu ergänzt Heinrich (2017, 163):

<sup>9</sup> Kritisch anzumerken ist, dass der Zielbezug Reflexionsfähigkeit ebenso wie der Ansatz selbst einen Hype erfährt, ohne dass damit immer auch eine einführende Schärfung bzw. Klärung hinsichtlich Begriff, Reflexionsgegenstand und Reflexionstiefe einhergeht (s. hierzu Wyss 2013; Berndt u.a. 2017).

Jenseits der forschungsmethodischen Kenntnisse, die hier als zu erlernende Kompetenzen gedacht werden, muss ein Konzept der Forschenden Grundhaltung hierüber hinausgehen, da der Topos einer ‚Grundhaltung‘ semantisch notwendig auch mit Vorstellungen von Persönlichkeitsentwicklung verknüpft ist – oder wie es bei Humboldt, den Huber hier zitiert, terminologisch gefasst ist, als Charakterbildung.

Darüber hinaus kann in Hinblick auf die Verdeutlichung der Ziele Forschenden Lernens auf eine von Weyland (2010) in Anlehnung an Bayer u.a. (1997, aufbauend auf Huber 1983) weiterentwickelte heuristische Denkfigur mit den in Beziehung stehenden und mit einem jeweiligen Eigensinn gekennzeichneten Bezugssystemen „Wissenschaft“, „Praxis“ und „Person“ rekuriert werden. Das Modell knüpft in professionstheoretischer Hinsicht angesichts der Markierung der Differenzen von u.a. Wissenschaft und Praxis an strukturtheoretische Überlegungen an, stellt aber eben auch die Dignität der den Bezugssystemen inhärenten Wissensformen heraus. Es wurde u.a. im Zusammenhang der Zielbestimmung Schulpraktischer Studien thematisiert und weiterentwickelt (Weyland 2010) und wird hier zur Verdeutlichung der Zielsetzungen und damit Chancen Forschenden Lernens für den Professionalisierungsprozess herangezogen (vgl. hierzu ausführlich in ebd.; s. zur Weiterentwicklung auch Leonhard & Herzog 2018). Im Rekurs auf das Modell lassen sich zunächst grundsätzlich verschiedene Perspektiven auf Langzeitpraktika einnehmen:

- eine erkenntnisbezogene Perspektive (Bezugssystem Wissenschaft),
- eine handelnd-pragmatische Perspektive (Bezugssystem Praxis),
- eine selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive (Person).



**Abb. 4:** Bezugssysteme und Wissensformen (vgl. Weyland 2010, 320, in Anlehnung an Bayer u.a. 1997, 8; aufbauend auf Huber 1983)

Da Forschendes Lernen im Rahmen von Langzeitpraktika die Bezugnahme auf situierte Lerngelegenheiten und damit eine Annäherung an schulische und unterrichtliche Praxis über einen längeren Zeitraum ermöglicht, besteht durch die Begennung mit Wissenschaft bzw. Theorie und beruflicher Praxis die Möglich-

keit der Relationierung bzw. des In-Beziehung-Setzens dieser Bezugssysteme und den diesen innewohnenden Wissensbeständen. In der Auseinandersetzung mit methodischen Zugängen, wie u.a. Beobachtung und Befragung, bzw. über eine methodisch geleitete Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen können Studierende gezielte Rückfragen an theoretische Erkenntnisse und empirische Befunde der Schul- und Unterrichtspraxis stellen und zugleich ihr theoretisches Wissen als Konstituens einer professionellen Wissensbasis erweitern oder vertiefen. Daran ist die besondere Lerngelegenheit für die Studierenden geknüpft, durch aufkommende eigene Fragen in Wissenschaft einzutauchen und z.B. Neugierde bzw. Interesse an Theorie zu fördern. Damit kann der Nutzen wissenschaftlichen Wissens als Theorie- und Begründungswissen für professionelles pädagogisches Handeln verdeutlicht und der im Forschungszusammenhang zur Lehrerbildung durchaus anzutreffenden Aussage einer *Theoriefeindlichkeit* zielführend begegnet werden (vgl. Altrichter & Mayr 2004, 168; Weyland 2010, 232ff., 319ff.). Forschendes Lernen ermöglicht somit reflektierte Erfahrungen mit der Funktion und Differenz der o.g. strukturell zu unterscheidenden Wissensformen: wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen (vgl. Altrichter & Mayr 2004, 168; Obolenski & Meyer 2006, 10). In diesem Zusammenhang betonen u.a. Keuffer & Oelkers (2001, 33f.), dass „die Ausbildung [...] den Nutzen wissenschaftlichen Wissens für die Gestaltung des Berufsfeldes kenntlich machen [müsse], was nur dann möglich ist, wenn eine forschende Haltung zur eigenen Berufstätigkeit entwickelt wird.“ (ebd. 33f.).

Zugleich ergibt sich die Möglichkeit, angesichts von Lehrerhandeln als „unsichere[m] Handeln“ (Kurtz 2006, 549) über die Grenzen von wissenschaftlichem Wissen zu reflektieren und ein Nachdenken über den „Umgang mit Unsicherheit und Ungewißheit [sic!]“ (ebd. 550) zu veranlassen. Damit ist implizit auch die Dignität von Praxiswissen bzw. situativem, fallbezogenem Wissen als weiteres, in strukturtheoretischer Hinsicht relevantes Wissen für professionelles Handeln angesprochen. Die Chance zur konzeptuell-analytischen Bearbeitung und Durchdringung von beruflicher Schul- und Unterrichtspraxis steht in Zusammenhang mit einer zu fokussierenden Praxisreflexivität. In Hinblick auf die Bewusstmachung eigener subjektiver Vorannahmen besteht über das Forschende Lernen aber ebenso die Chance, diese zu hinterfragen und damit die Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen zu Schule, Unterricht und Handeln von Lehrkräften zu fördern. Damit verbunden ist die Bereitschaft zur fortwährenden Irritation und der Entwicklung einer forschenden Grundhaltung als wesentliche Zielperspektive Forschenden Lernens. Hierzu äußerte sich bereits der Wissenschaftsrat (WR) in seinen Empfehlungen zur Lehrerbildung im Jahr 2001 (WR 2001, 41):

Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben.

Hinsichtlich der forschenden Grundhaltung weisen Bellmann & Weyland auf die „Nachhaltigkeit Forschenden Lernens“ (2016, 2) hin, u.a. ausgedrückt in einer forschenden Haltung zu den Gegenständen von Unterricht, aber auch zum Unterricht und zum eigenen Professionalisierungsprozess (vgl. ebd. 2). In einem ergänzenden Vortrag erweitern sie die Perspektive um eine „Forschende Haltung zu den Folgen von Schulentwicklung für den Unterricht“ (Bellmann & Weyland 2017).

Forschendes Lernen ermöglicht den Zugang zu einer methodengeleiteten Reflexion von Praxiserfahrung und initiiert im Idealfall ein Lernen über die Relationierung aller o.g. Bezugssysteme, nämlich von Wissenschaft, Praxis und Person bzw. Subjekt. Wildt (vgl. 2006, 81) sieht die besondere Chance zur Relationierung und spricht zugleich vom „Reflexiven Lernen als Relationierungsaufgabe“ (ebd., 80). Forschendes Lernen kann einen Beitrag zur Professionalisierung von Studierenden leisten, denn hiermit wird ein Lernen gekennzeichnet, „das nicht nur Beobachtung und Beobachtetes in Bezug setzt, sondern dies wiederum – reflektiert – in Bezug zum Beobachter selbst setzt“ (ebd.). Mit dem Verweis auf den Beobachter wird der wichtige Hinweis auf das „Nadelöhr des Subjekts“ (ebd.) gegeben. Vor dem Hintergrund der handlungsleitenden Bedeutung subjektiver Annahmen ist gerade deren Bearbeitung und kritische Reflexion wesentlich.

Mit Forschendem Lernen wird also ein umfassender Zielhorizont assoziiert. Zugleich wird der mit diesem Ansatz verbundene Anspruch markiert, denn das Nachdenken über Sachverhalte sowie „kognitive Operationen wie Verknüpfen und Unterscheiden, Bewerten und Schlussfolgern, Begriffs- und Analogiebildung [...]“ (Fichten & Weyland 2019), erfordern Zeit, eine curriculare Heranführung und die entsprechende didaktische Akzentsetzung in Lehr-Lernsituationen (ebd. und Weyland 2016, 385). Problematisch und herausfordernd scheint der mit Forschendem Lernen verbundene bildungstheoretische Anspruch im Sinne von *Bildung durch Wissenschaft* zu sein, wenn man an die durch die Bologna-Reform gelenkte Ausrichtung von Studium als eine wissenschaftsbasierte berufliche Qualifizierung denkt. Langzeitpraktika stehen hier angesichts der anfangs aufgezeigten Problematik zum Praxishype unter besonderer Beobachtung. Damit stellen sich auch didaktische Anforderungen an die Lehrenden im Kontext der Realisierung Forschenden Lernens, worauf im Folgenden Bezug genommen wird.

### 3.3 Realisierung Forschenden Lernens – Varianten der Umsetzung

Wie bereits zuvor erwähnt, wurde Forschendes Lernen seit den 1970er Jahren in vielen Domänen und Fächern hinsichtlich seines hochschuldidaktischen Potentials aufgegriffen und diskutiert. Dabei zeigen sich fachbezogene Akzentsetzungen der Ausgestaltung dieses Ansatzes. Mit dem Hinweis auf Healey und Huber im vorausgehenden Kapitel 3.1 wurde bereits herausgestellt, dass das begriffliche Verständnis bzw. die Weite oder Enge des Begriffes mit unterschiedlichen Formaten korrespondiert. Diese domänen- bzw. fachübergreifende Perspektive Forschenden Lernens, so wie sie z.B. in den Ingenieur- oder Gesundheitswissenschaften anzutreffen ist, wird hier nicht weiter betrachtet.<sup>10</sup>

In der Lehrerbildung findet sich hinsichtlich der weiteren Ausprägungsformen Forschenden Lernens oftmals ein Bezug zu der von Altrichter & Mayr (2004, 168) dargelegten Abbildung zu „Realisierungsformen von Forschung in der Lehrerbildung“. Dabei zeigen sie „einige mögliche *Interpretationen der Rolle, die ‚Forschung‘ in Studium und Berufstätigkeit spielen kann*“ (ebd., 170; Hervorhebung im Original) auf, wobei sie zu folgender Auflistung gelangen: „(1) ‚Wissensrezeption‘“, „(2) ‚Basale Methodenkompetenz‘“, „(3) ‚Einübung in Fallverstehen‘“, „(4) ‚Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung‘“, „(5) ‚Praxisforschung‘“ und „(6) ‚Forschung mit der primären Zielgruppe scientific community“ (ebd., 170). Insbesondere in den Zugängen 3-5 sehen die Autoren die Möglichkeit der Anbahnung der mit Forschendem Lernen verknüpften ambitionierten Zielsetzung einer forschenden Grundhaltung (vgl. Weyland & Busch 2009, 3).

Angesichts des erwähnten Fokus dieses Beitrags werden im Folgenden ausschließlich mögliche Realisierungsformen Forschenden Lernens im Kontext von Langzeitpraktika im Studium referiert. Einführend sei erwähnt, dass bereits in den Sammelwerken von Roters u.a. (2009) und Katenbrink u.a. (2014) – über das Studienelement Schulische Praxisphasen hinausgehend – Gestaltungsansätze Forschenden Lernens im Kontext eines lehrerbildenden Studiums thematisiert wurden (s. auch Schneider & Wildt 2009). Schulische Praxisphasen wurden dabei als eine Möglichkeit zur Umsetzung Forschenden Lernens in bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive diskutiert (s. auch Reiber 2008; Weyland & Busch 2009; Weyland & Dütthorn 2014). Erinnert sei an dieser Stelle auch an weitere Gestaltungsansätze im Rahmen der sogenannten Forschungswerkstätten (z.B. Oldenburger Teamforschung, Hamburger Forschungswerkstatt) mit Akzentsetzung auf die Aktions- und Praxisforschung (vgl. Fichten 2017, 34).

---

10 Eine jüngste Untersuchung von Stang 2016 innerhalb des eingangs erwähnten BMBF-Projekts *ForschenLernen* verfolgt eine weitere, vertiefende Systematisierung zum weit gesetzten Begriff *Forschungsnahes Lehren und Lernen*, wobei hier erstmals auch diverse Veranstaltungsformate mitberücksichtigt werden. Hierauf kann an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen werden.

Die nun vielerorts mit Langzeitpraktika einhergehende curriculare Integration Forschenden Lernens führte an vielen Standorten zu einem intensiven Austausch in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken, was die konkrete Umsetzung Forschenden Lernens betrifft. Dabei wird eine Vielfalt von möglichen Gestaltungsansätzen deutlich, so wie in der aktuellen Publikation von Schüssler u.a. (2017) ausführlich und fachübergreifend breit dokumentiert. Demzufolge gibt es nicht nur eine Vielzahl von wiederum hochschuldidaktischen Mikroformaten innerhalb Forschenden Lernens, sondern in der Konsequenz eine ebenfalls forschungsmethodische Vielfalt. Ebenso zeigen sich Unterschiede in der Art der curricularen Annäherung, des Grads der Einbindung der Studierenden und weiterer Akteurinnen und Akteure sowie hinsichtlich der Kommunikation der Ergebnisse. Deutlich werden z.T. auch die mit Forschendem Lernen verbundenen Restriktionen und Grenzen. Die Frage nach dem Professionalisierungsbeitrag Forschenden Lernens lässt sich in dieser Publikation aber als ein die Beiträge verbindender Aspekt identifizieren und unterstreicht somit die besondere Betrachtung bzw. Akzentsetzung Forschenden Lernens im Kontext von Lehrerbildung.

Grundsätzlich lassen sich verschiedene Möglichkeiten der Ausgestaltung unterscheiden, auf die aber nicht differenziert eingegangen werden kann. Es soll vielmehr verdeutlicht werden, dass es nicht *die eine* Realisierungsform Forschenden Lernens im Kontext von Langzeitpraktika gibt. Darüber hinaus dürften lehramtsbezogene Besonderheiten gegeben sein, die nach Ansicht der Autorin ebenfalls zu berücksichtigen wären (vgl. Kremer & Weyland 2017). In fachdidaktischer Hinsicht sind zudem ziel- und gegenstandsbezogene Besonderheiten des Faches zu erwarten, die mit einer gewissen Präferenz bestimmter Realisierungsformen einhergehen dürften. An dieser Stelle sei daher im Rekurs auf vorausgehende Ausführungen (s. Kapitel 3.1) an Ausführungen von Reinmann (vgl. 2018) und Heinrich (vgl. 2017) erinnert, wenn sie implizit auf die im fachlich differenzierten Zugang verknüpfte Chance für das Potenzial Forschenden Lernens hinweisen. Eine Engführung auf eine Realisierungsform wäre zudem nicht zu vertreten, zugleich müsste das einer jeweiligen Form inhärente Potenzial für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung erforscht werden.

Hinsichtlich der möglichen Spielarten bietet sich z.B. der Rekurs auf die im Leitkonzept der Bielefelder School of Education (BiSed) dargelegte Übersicht zu „Varianten Forschenden Lernens im Bielefelder Praxissemester“ (Klewin u.a. 2014, 146) – orientiert an Koch-Priewe & Thiele (2009) – an, die eine weitere Differenzierung zu möglichen Realisierungsformen vermittelt.<sup>11</sup> Dabei werden folgende fünf Varianten der Umsetzung zu absolvierender Studienprojekte vorgestellt (BiSed 2013<sup>12</sup>):

<sup>11</sup> S. auch die Einteilung von Schneider & Wildt 2009.

<sup>12</sup> [http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo\\_le](http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le) (Abrufdatum: 01.11.2018).

- „Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit“
- „Forschung in fremdem Unterricht“
- „Forschung in Schulentwicklungsprozessen“
- „Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung“
- „Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess“

Diese, durchaus weiter zu ergänzenden, Varianten vermitteln einen ersten Einblick in die mögliche didaktische Vielfalt und thematische Breite, die über den Fokus Unterricht hinausgeht (s. auch Weyland & Busch 2009). Zugleich wären diese Varianten sowohl unter einer bildungswissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Perspektive zu bearbeiten bzw. gegenstandsbezogen ausdifferenzieren. Auch wissenschaftstheoretische Verortungen dürften damit einhergehen. Vor dem Hintergrund interdependenter Zusammenhänge zwischen Fragestellung und Methode sowie fachbezogener Kontexte wären ebenfalls forschungsmethodische Akzente zu bearbeiten und bezüglich möglicher Limitationen bzw. Engführungen zu analysieren. Dies erfordert ein methodenkritisches Bewusstsein der Studierenden, das eben auch forschungsmethodisches Wissen inkludiert. Außerdem sei hier an vorhergehende Ausführungen von Reinmann (2018, 19ff.) zur Problematik eines einseitigen empirischen Methodenverständnisses erinnert. Ganz unabhängig von dem jeweiligen Realisierungsformat würden die Studierenden, ausgehend von möglichst eigenen Fragestellungen oder Annahmen, sich methodengeleitet, reflexiv mit *Praxis* auseinandersetzen. Im Idealfall käme es dann zu einer Relationierung der Bezugssysteme von *Wissenschaft*, *Praxis* und *Subjekt* (s. Kapitel 3.2).

Da Forschendes Lernen in der zuvor dargestellten Idealform nicht von Beginn des Studiums an umzusetzen ist, sondern einer curricularen und wiederum didaktischen Heranführung bedarf, sofern man auf das hier dargelegte Verständnis von Fichten & Meyer (2014) rekurriert, wäre unter dieser Perspektive auch eine Art „Propädeutik Forschendes Lernen“ (Boelhauve 2005, 108) zu diskutieren. So wäre unter den Hochschullehrenden gemeinsam darüber nachzudenken, wie eine systematische Heranführung an Forschendes Lernen über verschiedene Phasen im Studienverlauf gelingen kann und welchen Beitrag einzelne Veranstaltungen leisten können. Dabei sollte gerade auch die mit Forschendem Lernen verbundene Distanznahme thematisiert und ebenfalls auf eine solche Haltung vorbereitet werden; dies impliziert zugleich die „Bewusstmachung“ subjektiver Annahmen der Studierenden über Unterricht und Schule. In Bezugnahme auf das ambitionierte Ziel der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung unterstreicht Heinrich (2017, 172), auch angesichts der Bewertungen der Studierenden in vorliegenden Evaluationen, die Notwendigkeit, an der Ausgestaltung des Konzeptes weiter zu arbeiten. Denkt man z.B. über eine Heranführung über einführende Praxisphasen im Studium bis hin zu einem zunehmenden Anspruchsniveau in später angesiedelten Schulischen Praxisphasen nach, so böten die zu unterschiedlichen Zeit-



punkten im Studienverlauf implementierten Schulischen Praxisphasen dafür eine Lerngelegenheit. Hier könnte z.B., ausgehend vom Kompetenzniveau der einzelnen Studierenden, über einfache Erkundungsaufgaben und erste Kriterien geleiteten Beobachtungen eine Steigerung des Schwierigkeitsgrads zu anspruchsvolleren Formaten fokussiert werden. In Hinblick auf die Förderung der Beobachtungsfähigkeit von Studierenden könnte eine gezieltere Heranführung an Facetten von Beobachtung erfolgen, die z.B. ein Wissen zu lernrelevanten Merkmalen erfordern. Hier wäre zugleich eine kontinuierliche Annäherung an das Konzept *professioneller Unterrichtswahrnehmung* (vgl. Seidel u.a. 2010) im Modus Forschenden Lernens denkbar. Fallarbeit sowie videobasierte Zugänge als sog. Mikroformen von Praxisbezügen (vgl. Hedtke 2000) bieten außerdem die Chance einer gezielten Hinführung auf Langzeitpraktika als Makroform (vgl. ebd.). Studierende sollten dabei grundsätzlich lernen, zwischen verschiedenen „Erkenntnistätigkeiten im Prozess des Forschens“ (Reinmann 2018, 29) zu unterscheiden, d.h. z.B. zwischen Beschreiben, Bewerten, Interpretieren, Systematisieren. Diesbezüglich sollten Lehrende die einzelnen Varianten, wie z.B. Fallarbeit, dahingehend befragen, welche Erkenntnistätigkeiten im jeweiligen didaktischen Bezug ermöglicht werden und wie Studierende im curricularen Verlauf daran herangeführt werden können. Dies erfordert dann ebenso eine Verständigung über wissenschaftstheoretische Bezüge.

Eine weitere Möglichkeit würde sich über eine mögliche inhaltliche Verknüpfung von z.B. Studienprojekten zu Forschendem Lernen und Unterrichtsvorhaben anbieten, um zuvor bearbeitete Fragestellungen unter einer unterrichtlich relevanten Perspektive bildungswissenschaftlich oder fachdidaktisch zu vertiefen. Eigene Erfahrungen am jetzigen Hochschulstandort der Autorin verdeutlichen, dass sich hieraus sinnvolle Verknüpfungen für die Studierenden ergeben können. Darüber hinaus könnte sich ein weiterer Fokus auf die Fortführung ausbaufähiger Forschungsvorhaben im Zuge von Masterarbeiten richten. In solch einem zeitlich länger angelegten Projekt- bzw. Forschungsvorhaben wären dann ggf. *sichtbare* Ergebnisse für die community of practice gegeben, wenn sich z.B. Fragestellungen auf Schul- und Unterrichtsentwicklung beziehen.<sup>13</sup> Hier könnte u.a. an die Erfahrung bestehender Forschungswerkstätten einzelner Hochschulstandorte mit Bezugnahme auf die Aktions- und Praxisforschung angeknüpft werden.

Unabhängig von der jeweiligen Verortung bedeutet die Umsetzung von Forschendem Lernen für die Lehrenden eine didaktische Herausforderung, gerade dann, wenn z.B. Langzeitpraktika mit weiteren Aufgaben verbunden und Abstimmungen über die Einbindung der zweiten Phase der Lehrerbildung erforderlich werden. Darüber hinaus gilt es, Lernsituationen im Modus von „Forschungssi-

13 Hierzu böte sich eine Untersuchung an, die diese fachdidaktisch gesetzten Akzente zum Gegenstand hat.

tuationen“ zu initiieren (vgl. Huber 2009). Vor dem Hintergrund fachlicher Akzentsetzungen, was das Verständnis von Forschendem Lernen und das zugrunde gelegte Forschungsverständnis betrifft, dürften sich weitere Herausforderungen ergeben, gerade dann, wenn Studierende Forschendes Lernen begrifflich und umsetzungsorientiert variantenreich erleben. Hinsichtlich der didaktischen Umsetzung bzw. Bearbeitung erinnern Feindt & Wischer (vgl. 2017, 140ff.) mit ihrem Hinweis auf einzelne Spannungsfelder auf weitere Herausforderungen hinsichtlich zu treffender Entscheidungen, z.B. was die Frage nach der Bewertung oder die nach dem Grad der Begleitung bzw. Betreuung tangiert.

Die vielfältigen Anstrengungen, aber gerade auch Chancen, die mit Forschendem Lernen hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung von Studierenden konnotiert werden, erfordern zwangsläufig die Beantwortung der Frage nach der Bewertung durch die Studierenden, aber ebenso die empirisch zunächst eng geführte Frage nach der Wirkung bzw. den Effekten Forschenden Lernens. Unter dem Blickwinkel von Langzeitpraktika ergibt sich hier ein besonderes Erkenntnisinteresse, bedenkt man die vielfältigen Ressourcen, die mit der Konzeption eines solch aufwändigen Praktikumsformates einhergehen. Im Folgenden richtet sich daher der Fokus auf die Befundlage zum Forschenden Lernen im Kontext von Lehrerbildung und Langzeitpraktika.

### **3.4 Befundlage zu Forschendem Lernen – ein (bisher) marginalisiertes Forschungsfeld**

Mit Forschendem Lernen wird eine Vielzahl möglicher Effekte hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung der Studierenden verknüpft (Kap. 3.2). Wie zuvor herausgestellt, wird gerade im Zusammenhang mit Langzeitpraktika die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung intendiert, welche auch über das Studium hinaus sichtbar werden soll. Betrachtet man die mit Forschendem Lernen beabsichtigten Effekte, so stellt sich aber grundsätzlich die Frage, „ob das Konzept die vielfältigen Erwartungen erfüllen kann, und zu bedenken ist, ob es dadurch nicht überfrachtet wird und Enttäuschungen quasi ‚vorprogrammiert‘ sind“ (Fichten & Weylend 2019).

Obwohl die Empirie zu Forschendem Lernen in der Lehrerbildung im Allgemeinen (s. u.a. Feindt 2007; Schneider 2009; Habermellner 2016) sowie zu Langzeitpraktika im Besonderen in den letzten Jahren angesichts der Prominenz dieses Konzeptes und der jüngsten, bundesweiten Bemühungen um die Verbesserung der Lehrerbildung (s. u.a. „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“) aus ihrem Schattendasein allmählich heraustritt, so sind zwei Hinweise zur Bewertung dieser Sachlage voranzustellen: Erstens erfolgte die Einführung von Langzeitpraktika nicht auf der Basis überzeugender empirischer Befunde, gerade auch was den Vergleich von Kurz- und Langzeitpraktika umfasst (vgl. hierzu z.B. Müller 2010; König & Rothland 2018, 12ff.). Auch wenn sich die Befundlage in den letzten Jahren

aufgrund der bundeslandübergreifenden Tendenz zur Einführung dieses Formats verlängerter Praxisphasen deutlich verbessert hat, so sind immer noch *empirische Leerstellen* zu verzeichnen (vgl. Gröschner 2014, 2015; König & Rothland 2018). Zum anderen zeigt sich im Vergleich zur Vielzahl theoretischer-konzeptioneller Überlegungen ein deutliches Defizit hinsichtlich der empirischen Befundlage zu Forschendem Lernen in der Lehrerbildung (vgl. Rothland & Boecker 2015; Fichten 2017; Weyland & Wittmann 2017; Fichten & Weyland 2019). Insofern kann zu der Frage nach dem Beitrag Forschenden Lernens zur Professionalitätsentwicklung – in Analogie zu Haschers damaligen Hinweis auf den „Mythos Praktikum“ (2011) – derzeit nur von einem *Mythos Forschendes Lernen* gesprochen werden. In den nächsten Jahren dürfte angesichts o.g. Entwicklung aber mit einer deutlichen Zunahme an Forschungsergebnissen zu rechnen sein, so dass eine aussagekräftigere Basis hinsichtlich der Analyse und Bewertung des Potenzials Forschenden Lernens für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte zu erwarten ist. Dies spiegelt sich auch im derzeit wahrnehmbaren Engagement zu einzelnen Tagungsaktivitäten, die explizit das Forschende Lernen adressieren, wider. Hinsichtlich vorliegender Empirie zu Forschendem Lernen in der Lehrerbildung ist zunächst zwischen Evaluation und Forschung zu differenzieren. Darauf weisen Fichten & Weyland (2019) in zwei jüngst erschienenen Beiträgen hin, gerade im Zusammenhang der Bezüge zu den Evaluationsstudien zum Format Langzeitpraktika. Diese Unterscheidung ist bedeutsam, bedenkt man die mit Evaluation intendierten Ziele im Kontext von Qualitätssicherung und -entwicklung und die damit gegebenen Restriktionen hinsichtlich der Aussagekraft von Evaluationen. So halten Fichten und Weyland (2019) fest:

Im Kontext einer Evaluation wird Forschendes Lernen nicht isoliert, sondern stets in Relation zu einer Maßnahme, einem Ausbildungssetting oder Veranstaltungskonzept betrachtet, womit Voraussetzungen und Randbedingungen, eventuell auch Gelingensbedingungen für Forschendes Lernen deutlich werden können, aber andere Aspekte, wie z.B. Lernprozesse und -gewinne der Studierenden, kaum oder gar nicht berücksichtigt und erfasst werden.

Im Rekurs auf die bisher vorliegende Befundlage zur Forschung zu Forschendem Lernen in der Lehrerbildung ist von einer eher uneindeutigen, z.T. widersprüchlichen Befundlage zu sprechen. In Teilen dürfte dies auch mit den unterschiedlichen Settings, der konzeptionellen Umsetzung sowie mit differierenden Kontexten zu erklären sein. Auf einzelne Befunde eingehen zu wollen, würde hier den Rahmen allerdings bei Weitem sprengen (s. hierzu u.a. Fichten & Weyland 2019), so dass sich die nachfolgende Ausführung auf summarische Befunde begrenzt. So ist z.B. festzustellen, dass hinsichtlich der Zielerreichung bzw. der Effekte auf unterschiedliche Aspekte fokussiert wird. Dies sind z.B. die Messung des Zuwachses an Forschungskompetenz sowie der damit verbundene Nutzen, der Zuwachs an

Reflexionsfähigkeit oder damit verbundene Herausforderungen und Lernhindernisse (s. hierzu u.a. die Arbeiten von Roters 2012; Haberfellner 2016; van Ophysen u.a. 2017; Artmann & Herzmann 2018; Brenneke u.a. 2018). Aussagekräftige Untersuchungen, die explizit das Konstrukt *forschende Grundhaltung* adressieren (vgl. u.a. Reitinger 2013), erfordern jedoch

Untersuchungen zur Stabilität und Dauerhaftigkeit derselben und somit Längsschnittstudien [...], bei denen Kohorten vom Studium über das Referendariat bis in die Berufstätigkeit begleitet und zu mehreren Zeitpunkten befragt (oder beobachtet) werden. (Fichten & Weyland 2019)

Insofern wird es zukünftig eben auch Untersuchungen mit aufwändigeren Designs erfordern, die über bisherige, hauptsächlich auf Fragebögen und Interviews fokussierte Empirie hinausgehen, gerade wenn sich damit der Anspruch verbindet, auch interne psychische Prozesse im Sinne von Tiefenstrukturen abbilden zu wollen und somit Aufschluss über motivationale, emotionale und volitionale Facetten zu geben (vgl. ebd.).

Auffällig im Zusammenhang mit der Integration Forschenden Lernens sind Befunde, die einerseits auf das Phänomen der gegebenen Komplexität und Überforderung aufgrund vielfältiger Aufgaben hinweisen, andererseits auf die Problematik auftretender Spannungsfelder, bedingt u.a. dadurch, als Studentin/Student einerseits in der Rolle des/der Beobachters/Beobachterin zu sein, andererseits sich aber ebenso in der Rolle des/der unterrichtlich Handelnden zu befinden (vgl. Fichten & Weyland 2019). Diese Befunde scheinen vor dem Hintergrund der zu Beginn dieser Arbeit dargelegten Bedenken hinsichtlich der Präferenz von Studierenden, unterrichten zu wollen, insofern bedenklich, als sich gerade im Kontext von Langzeitpraktika eine solche Parallelisierung im Sinne ‚Unterrichten‘ und ‚Forschen‘ abbilden lässt. Eine jüngste, qualitative Untersuchung auf der Basis von Gruppendiskussionen (vgl. Brenneke u.a. 2018), in der verdeutlicht werden konnte, „wie Studierende Schul- und Forschungspraxis im Praxissemester ins Verhältnis setzen und in diesem Zusammenhang forschungsmethodisches Lernen und Handeln erfahren“ (ebd., 38), spiegelte nicht nur die o.g. Präferenz wider, sondern markierte u.a. einen „instrumentellen Umgang mit der Forschungsaufgabe im schulischen Feld“ (ebd., 52). Bezüge bzw. Schnittstellen zwischen den hier vermeintlich konkurrierenden Aufgaben von *Unterrichten* und *Forschen* werden von den Studierenden kaum gesehen (vgl. ebd.).

Wendet man sich nun der Empirie zu Forschendem Lernen in Langzeitpraktika zu, so richtet sich im Folgenden der Blick auf vorliegende Evaluationsstudien, die angesichts der mit Lehrerbildung verbundenen Programmziele eine bestimmte Richtung verfolgen: Qualitätssicherung und -entwicklung hinsichtlich intendierter Ziele. Aufgrund der weitreichenden Einführung liegen z.T. umfassende Datensätze zu Studierendenkohorten vor, die unter der Frage „Wie nehmen Studie-

rende Forschendes Lernen im Praxissemester wahr?“ (Fichten & Weyland 2018, 50) beleuchtet werden können. Hinsichtlich der Bewertung ist einschränkend anzumerken, dass Forschendes Lernen nur einen Teilaspekt in der Evaluation zum Gesamtpaket Langzeitpraktika umfasst bzw. umfassen kann (vgl. Fichten & Weyland 2018, 48), womit weitere Limitationen zur Ausdifferenzierung Forschenden Lernens verbunden sind. Ohne an dieser Stelle die Erhebungsinstrumente und Evaluationsergebnisse einzelner Hochschulstandorte bzw. Länder referieren zu können, in denen ein Langzeitpraktikum implementiert wurde, ist angesichts der ermittelten allgemeinen Befundlage im Sinne aussagekräftiger, vergleichender Ergebnisse davon auszugehen, dass die Zielperspektive bzw. der Sinn Forschenden Lernens für späteres berufliches Handeln von Lehrkräften bisher anscheinend nicht deutlich genug herausgearbeitet werden konnte. Denn obwohl Studierende an nahezu allen befragten Standorten Langzeitpraktika grundsätzlich eine hohe Bedeutung für ihren Lernprozess attestieren, sehen sie vor allem in der unterrichtlichen Tätigkeit die besondere Lerngelegenheit.<sup>14</sup>

Ein erkennbarer Lerngewinn und Bezug zur beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften scheint im Forschenden Lernen offensichtlich nicht gesehen zu werden. So sind es z.B. 97,6% der befragten Studierenden in Flensburg, die einer solchen „Forschungsaufgabe“ wenig oder gar kein Gewicht beimessen (Bach 2015). Auch in NRW sowie in Hamburg zeigen sich diese Bedenken und Tendenzen. Von Interesse dürfte aber sein, dass die Bewertung in solchen Fällen positiver ausfällt, wenn eine Verknüpfung von forschender Tätigkeit mit dem eigenen Unterricht erfolgt und eigene Fragen im Fokus stehen (Gresch u.a. 2016, 52). Dass die Sinnorientierung und damit der Aspekt subjektiver Bedeutsamkeit eine zentrale Rolle für die Bewertung durch Studierende spielen, zeigen auch weitere Untersuchungen (s. u.a. zu Dimensionen wahrgenommenen Nutzens in Habermayer 2016). Hier stellen sich Herausforderungen an die fachdidaktische Gestaltung Forschenden Lernens. Weitere Analysen deuten auf die empfundene Belastung der Studierenden hin (s. u.a. zu Flensburg Bach 2015; zu NRW Göbel 2016; zu Hamburg Naeve-Stoß & Tramm 2017), die sie durch die je spezifischen „Forschungsprojekte“<sup>15</sup> erfahren und die als ein möglicher Erklärungsfaktor für die doch größtenteils weniger gute Bewertung Forschenden Lernens herangezogen werden kann. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Reduzierung der Projektaufgaben im Modus Forschenden Lernens scheint also angebracht, gerade vor dem Hintergrund der damit verbundenen ambitionierten Ansprüche. Die Analysen der Evaluationsstudien

14 Im Zusammenhang mit dem Konzept der Oldenburger Teamforschung liegen durchaus positive Bewertungen vor, was die Forschungstätigkeit und den damit verbundenen Lerngewinn betrifft. Allerdings handelt es sich hier um ein anderes Format sowie andere Rahmenbedingungen als im Rahmen der derzeitigen Prominenz von Forschendem Lernen im sog. Praxissemester.

15 Wie eingangs erwähnt, differieren die Bezeichnungen in den jeweiligen Bundesländern. So wird in NRW von Studienprojekten gesprochen.

liefern aber ebenfalls Hinweise auf weitere Gelingensbedingungen. Wie schon im Zusammenhang Schulischer Praxisphasen herausgestellt (Kapitel 2), scheint ein wesentlicher Erfolgsfaktor die Vorbereitung sowie Begleitung der Studierenden zu sein. Ersteres bezieht sich angesichts des Merkmals, dass Forschendes Lernen auch ein Lernen durch Forschung bedeutet, ebenso auf die adäquate Vermittlung von forschungsmethodischem Wissen, das kontextbezogen, d.h. mit Bezug auf das berufliche Handeln von Lehrkräften, thematisiert werden sollte. Positive Beispiele der Bewertung von Methodenangeboten durch Studierende weisen auf den Aspekt Nutzen- bzw. Sinnorientierung hin (vgl. z.B. Gresch u.a. 2016). In Hinblick auf die begleitenden Akteure kommt angesichts der Rolle der Mentorinnen und Mentoren (vgl. Gröschner 2014, 2015) auch deren systematische Vorbereitung auf Forschendes Lernen eine besondere Bedeutung zu; d.h., die an vielen Standorten durchaus bewährten *Mentorinnen-* und *Mentorentage* dürften sich nicht nur auf die Thematisierung allgemeiner Funktionen von Mentorinnen und Mentoren begrenzen. Eine erste Analyse zeigt, dass einzelne Standorte zwar auf solche Angebote setzen (s. hierzu Schüssler 2017), eine Untersuchung, u.a. zu spezifischen Voraussetzungen und konzeptionellen Zuschnitten einschließlich der damit intendierten Zielsetzungen, steht aber bisher noch aus.

In Hinblick auf die o.g. Unterscheidung von Evaluationsstudien und Forschung sei darauf hingewiesen, dass Evaluationsstudien nur einen bestimmten Blick auf Forschendes Lernen ermöglichen können und die Untersuchungsanlage natürlich die Ausrichtung und Interpretation bestimmt, gerade was die gesetzte Itemauswahl betrifft. Als bedenklicher Aspekt erweist sich die Bewertung der Studierenden gegenüber Forschendem Lernen, so wie diese in den bisher vorliegenden Evaluationsstudien zum Ausdruck gebracht wurde. Um valide Aussagen über die Zielperspektive einer forschenden Grundhaltung treffen zu können, bedarf es anderer Untersuchungsdesigns. In Hinblick auf empirisch abbildbare Gelingensbedingungen konnten auf Basis vorliegender Studien erste Hinweise gegeben werden, die aber auch notwendige empirische Anschlüsse weiterer Untersuchungen aufzeigen. Die sich nun anschließende Gesamtbetrachtung thematisiert u.a. mögliche Forschungsperspektiven.

## 4 Gesamtbetrachtung

In diesem Beitrag richtete sich der Fokus auf ein seit einigen Jahren besonders prominent vertretenes hochschuldidaktisches Konzept: Forschendes Lernen. Sichtet man hierzu die vorliegende Literatur, aber auch die bildungs- und hochschulpolitischen Aktivitäten, so bezog sich ein einführender Hinweis in diesem Beitrag auf die disziplin- und fachübergreifende Repräsentation eines offensichtlich vielversprechenden Konzeptes. Der damit korrespondierende Zielkatalog ist

vielseitig und vermittelt geradezu den Eindruck, die Antinomie von Wissenschaft bzw. Theorie und Praxis besonders gut bearbeiten und sowohl Wissenschafts- als auch Praxisorientierung als curriculare Referenzen verwirklichen zu können. In Hinblick auf die hier fokussierte Perspektive Lehrerbildung wurde ebenfalls herausgestellt, dass Forschendes Lernen in den letzten Jahren zu einem hochschuldidaktischen *Modewort*, ja geradezu zu einem *Schlagwort* avancierte und innerhalb des Studiums in Form differenter Umsetzungsmodi vielseitige Beachtung fand bzw. findet. Dabei kann Forschendes Lernen gerade hier auf eine gewisse Tradition zurückblicken, wenn man u.a. auf Bezüge zur Aktions- und Praxisforschung im Kontext etablierter Forschungswerkstätten verschiedener Hochschulstandorte rekurriert. In diesem Beitrag wurde schließlich auf eine jüngste Entwicklung fokussiert, die Forschendes Lernen in den Zusammenhang der Ausgestaltung von Langzeitpraktika stellt. Denn gerade dort tritt Forschendes Lernen gegenwärtig besonders in Erscheinung. Es entsteht der Eindruck, als sei es nun endgültig aus einer hochschuldidaktischen Sonderrolle herausgetreten.

Forschendes Lernen ist somit auch im Lehramtsstudium en vogue, allerdings ebenso mit ähnlichen Herausforderungen und Ambivalenzen behaftet wie in anderen Disziplinen und Fächern. Und doch korrespondiert die curriculare Integration im Kontext von Langzeitpraktika mit besonderen Herausforderungen, die – wie im Beitrag herausgestellt – u.a. aus der aufgabenbezogenen und organisationsbezogenen Komplexität resultieren (s. Kapitel 2). Gerade die Parallelisierung der Aufgaben *Forschen* und *Unterrichten* erscheint angesichts der Präferenz der Studierenden, möglichst viel Unterrichtserfahrungen sammeln zu wollen, als besonders herausfordernd für die Akzeptanz Forschenden Lernens. Bisherige Evaluationsstudien zu Langzeitpraktika belegen dies. Ebenso sind Langzeitpraktika mit besonderen Professionalisierungshoffnungen verknüpft, jüngst mit dem spezifischen Anspruch der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung durch Forschendes Lernen. Hieran anknüpfend richtete sich in diesem Beitrag der Fokus auf die Frage nach der Professionalisierung durch bzw. in Langzeitpraktika mittels Forschendem Lernen. Dabei wurde die These vorangestellt, dass die alleinige Setzung von Forschendem Lernen noch nicht per se mit einem Lern- und Erkenntnisgewinn für die Studierenden einhergeht. Vielmehr wurde, u.a. auf Basis vorliegender empirischer Befundlage, die These aufgestellt, dass es hierzu der Erfüllung bestimmter Bedingungen bedarf. In der inhaltlichen Bearbeitung konnten schließlich verschiedene Herausforderungen und daran anknüpfende Voraussetzungen identifiziert werden. Gleichzeitig wurden die mit diesem Konzept verbundenen Chancen für den Professionalisierungsprozess deutlich.

In der Rückschau auf diesen Beitrag ist festzustellen, dass allein die inflationäre Verwendung des Begriffes Forschendes Lernen, verknüpft mit unterschiedlichen begrifflichen Spielarten, ein Problem darstellt (s. Kapitel 3.1). Da sich mit dem Begriff ebenfalls inhärente Ansprüche an das Konzept verbinden, scheint ein gemein-



sames Begriffsverständnis gerade vor dem Hintergrund der Spezifik von Langzeitpraktika und der gegebenen Akteurskonstellation eine besondere Bedingung und zugleich Herausforderung zu sein. Angesichts der empirischen Befunde zur Bewertung bzw. Akzeptanz Forschenden Lernens durch Studierende ist hier besondere Aufmerksamkeit geboten. Dies gilt gerade deshalb, weil verschiedene Fächer im Lehramtsstudium involviert sind, die durchaus eigene fachkulturelle Akzentsetzungen, auch aufgrund des jeweiligen Verständnisses von Forschung, betonen. Gerade in der Verbindung des Begriffspaares *Forschen* und *Lernen* zeigen sich per se weitere Herausforderungen angesichts möglicher Widerstände. Kennzeichnend ist die Frage, wie denn die unterschiedlichen Logiken, nämlich wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn im *Modus von Forschung* und individueller Erkenntnisgewinn im *Modus von Lernen* miteinander korrespondieren können (vgl. Wildt 2009). Gerade hier zeigt sich dann im Begriffsverständnis die Klärungsnotwendigkeit hinsichtlich der Abgrenzung von Forschung innerhalb wissenschaftlicher Forschung und Forschung innerhalb von Forschendem Lernen, das angesichts der Betonung auf *Lernen* nicht mit wissenschaftlicher Forschung gleichzusetzen ist. In der Folge ist ebenfalls für die konzeptuelle Anlage von Evaluationsstudien und Forschungsansätzen eine begriffliche Klärung unabdingbar.

Auch in Hinblick auf die übergreifenden Ansprüche und Zielsetzungen Forschenden Lernens, gerade aber in der Betrachtung der spezifischen Zielsetzung im Kontext von Langzeitpraktika, ließen sich in der inhaltlichen Auseinandersetzung in diesem Beitrag weitere Herausforderungen identifizieren. Vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Legitimation und Ansprüche induziert der Aspekt *Bildung durch Wissenschaft* zunächst per se eine besondere Herausforderung, wie zuvor unter dem Blickwinkel der Betonung bildungstheoretischer Überlegungen und der Akzentsetzung auf das Individuum und seines Selbstbezugs herausgestellt wurde. Soll sich also die bildende Kraft von Wissenschaft im Forschenden Lernen entfalten, wären Vorhaben, die z.B. Studienprojekte von Studierenden ausschließlich an die Ziele von bestehenden Forschungsstudien binden, geradezu fatal. Denn damit würde der gesetzte Bildungsanspruch im Forschenden Lernen konterkariert. Auch die Engführung auf eine bestimmte Forschungsmethode sowie die intentionale Reduzierung auf das Beherrschen einer Schrittfolge im forschungsmethodischen Vorgehen würde die übergreifende Zielsetzung der Anbahnung einer *forschenden Grundhaltung* konterkarieren. Insofern stellt sich eine besondere Herausforderung und Bedingung für Lehrende bzw. an die in die Lehre involvierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Gemäß des mit der übergreifenden Zielsetzung *forschende Grundhaltung* deklarierten Anspruchs sollte sich das Anliegen der Lehrenden in Langzeitpraktika gerade in der Ermöglichung von auslösenden Irritationen und einer Neugier- und Fragehaltung der Studierenden widerspiegeln. Trotz bisher fehlender empirischer Indiktorik müsste sich das Verhalten der Studierenden u.a. in dem Darlegen von Fragen, in der Bearbeitung



von Widersprüchen und als Interesse in der Formulierung und Bearbeitung ggf. weiterführender Fragen im Rahmen von Masterarbeiten zeigen. Auch das Reflektieren über Funktion und Limitation wissenschaftlichen Wissens sollte, sinnbildlich gesprochen, durch das Aufsetzen einer *Theoriebrille* in der Relation zu dem Beobachteten in der Praxis ermöglicht und hinsichtlich des Anspruchs professionellen Handelns thematisiert werden; gerade auch deshalb, weil die empirische Befundlage zeigt, dass Forschendes Lernen in Langzeitpraktika bisher wohl eher nicht als sinnstiftende Lerngelegenheit wahrgenommen wird. Hier stehen weitere Forschungen aus, die insbesondere die Innenperspektive von Studierenden stärker beleuchten sollten.

Zugleich spiegeln die Ansprüche besondere Herausforderungen an weitere Akteurinnen und Akteure wider, d.h. dass die Zielperspektive forschende Grundhaltung gerade vor dem Hintergrund der zunächst nicht offensichtlich erkennbaren Affinität von forschenden Tätigkeiten der Studierenden zu dem späteren Handlungsfeld von Lehrkräften zu kommunizieren ist. Hier ergeben sich besondere Chancen für die Studierenden und für die Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld: einerseits in der Sichtbarmachung und Schärfung der Tätigkeiten von Lehrkräften im Kontext diagnostischer Aufgaben und solcher, die den Kompetenzbereich Innovieren adressieren; andererseits in der gegebenen Möglichkeit, dass über die Rückkopplung der Ergebnisse durch Studierende an die Adressaten der *community of practice* der Nutzen Forschenden Lernens für die eigene Unterrichtspraxis gesehen wird (s. hierzu Weyland & Busch 2009; Weyland & Dütthorn 2014). Die Verdeutlichung bzw. gemeinsame Erarbeitung und Vertiefung des Sinns Forschenden Lernens sollte ein besonderes Anliegen der hochschulischen Akteurinnen und Akteure sein, in deren Verantwortungsbereich i.d.R. die Projekte der Studierenden liegen. In Hinblick auf die gegebene Eigenlogik der Bezugssysteme von Wissenschaft und Praxis und die Verständigung über Funktion und Grenzen scheint die Verständigung auf ein „Reflexives Lernen als Relationierungsaufgabe“ (Wildt 2009) wesentlich zu sein.

Eine besondere Herausforderung besteht aber auch in der gegebenen aufgabenbezogenen Parallelisierung von *Forschen* und *Unterrichten* bzw. in der Ambivalenz von Distanznahme und Einlassung. Hierauf weist die empirische Befundlage, bisher vorwiegend auf der Basis von Evaluationsstudien, deutlich hin. Angesichts der Vielzahl von zu leistenden Unterrichtsstunden in mehreren Konzepten zu Langzeitpraktika stellt sich folgende bedenkliche Frage: Wie sollen Studierende bei einer hohen Anzahl an Unterrichtsstunden Zeit für eine, im besten Fall methodisch geleitete Reflexion von Praxiserfahrungen finden? Schon bei Schulischen Praxisphasen trifft man auf den Vorwurf, dass *mehr* nicht gleich *besser* bedeutet. Insofern sollte doch eher über eine Reduzierung der Aufgaben nachgedacht werden, verbunden mit mehr Zeit für tiefergehende Reflexion, die es gleichzeitig erlaubt, dem intentionalen Anspruch von Reflexion gerecht zu werden und dem

bestehenden Vorwurf der begrifflichen Verwässerung und konzeptuellen Unschärfen entgegen zu wirken (s. hierzu auch Berndt u.a. 2017). Vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage sollte außerdem über mögliche Verknüpfungen von Forschendem Lernen bzw. der in den jeweiligen Projekten fokussierten Inhalte mit Unterrichtsplanungen der Studierenden nachgedacht werden.

Eigene Erfahrungen der Autorin verdeutlichen zudem die Notwendigkeit eines parallel anzulegenden Qualifizierungskonzeptes für Mentorinnen und Mentoren. Dieses bietet zugleich Chancen für den Professionalisierungsprozess der Studierenden wie auch für das Weiterlernen der Akteurinnen und Akteure im Beruf. Nachzudenken wäre ebenfalls über die Fortführung Forschenden Lernens im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerbildung. Damit könnte mit Bezugnahme auf die eigene Schul- und Unterrichtspraxis an die Tradition der Aktions- und Praxisforschung angeknüpft werden. Eine Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren stellt angesichts der empirischen Befundlage und des Hinweises auf das Modell- bzw. Imitationslernen von Studierenden für die Akzeptanz und Bewertung Forschenden Lernens zudem eine wichtige Komponente dar.<sup>16</sup> Hinsichtlich der konkreten Umsetzung entlang verschiedener Realisierungsformate hieße das aber auch, sowohl Studierende als auch involvierte Akteurinnen und Akteure aus dem Praxisfeld in die jeweiligen Realisierungsformate einzubinden. Darüber hinaus sollten sich curriculare und didaktische Anstrengungen auf die Frage richten, wie auf Forschendes Lernen in Langzeitpraktika im Studium vorbereitet werden kann. Hier stellt sich die Frage nach den jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen Forschenden Lernens. Dieser Gesichtspunkt leitet über zur Ausrichtung zukünftiger Forschung zu Forschendem Lernen in Langzeitpraktika.

Wie im Kapitel zur Befundlage zunächst referiert, steht eine empirisch eindeutige Antwort hinsichtlich der Zielerreichung von Langzeitpraktika – gerade auch im Vergleich zu kürzeren Schulischen Praxisphasen – und der Identifizierung ihrer Gelingensbedingungen nach wie vor aus. So sprach auch Hascher (2011) lange Zeit zu Recht von dem ‚Mythos Praktikum‘, gleichwohl hinzuzufügen ist, dass die empirische Befundlage in den letzten Jahren doch deutlich angewachsen ist und Forschungsdesiderate intensiv bearbeitet wurden (s. jüngst König u.a. 2018; s. Artmann u.a. 2018; s. die Tagungen der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung seit 2015). Allerdings ist mit dem Fokus auf Forschendes Lernen eine weitere empirische Herausforderung hinzugekommen, gerade wenn man die bisher unterbelichtete Forschungslage betrachtet und die Herausforderung einer empirischen Operationalisierung, die mit dem Konstrukt einer forschenden Grundhaltung einhergeht. Denn diese lässt sich nicht über die

---

16 Mit Bezugnahme auf sogenannte Gelingensbedingungen sind vor dem Hintergrund empirischer Befunde darüber hinaus weitere Punkte, wie z.B. die Begleitung der Studierenden durch die Hochschullehrenden, zu beachten.

alleinige Erfassung deklarativen Wissens abbilden, sondern stellt angesichts der Nähe zum Einstellungsbegriff bzw. zu Überzeugungen besondere empirische Herausforderungen.

Inwieweit Forschendes Lernen im Kontext des spezifischen Formates Langzeitpraktika langfristig als Konzept überzeugen kann, wird die Forschung zeigen müssen. Hierzu bedarf es allerdings solcher Forschungsdesigns, die über Evaluationsstudien aufgrund ihres spezifischen Fokus auf Qualitätssicherung und -entwicklung deutlich hinausgehen. Des Weiteren bedarf es Überlegungen, wie die Zielsetzung forschende Grundhaltung empirisch erfasst werden kann. Hierzu sollten entsprechende Forschungsansätze entlang der Kategorie Mehrperspektivität im Kontext von Längsschnittstudien avisiert werden, die auch die Zeit über das Studium hinaus aufnehmen. Außerdem wird für eine „Kombination verschiedener Methoden und Datenquellen im Sinne eines Komplementaritätsmodells“ (Hofmann u.a. 2008 zit. in Fichten & Weyland 2019) plädiert. Angesichts der unterschiedlichen Ausgestaltung in den Bundesländern dürfte sich ein Vergleich in Hinblick auf die Praktikumskulturen als schwierig erweisen. In dem Zusammenhang ist auch die Frage nach der Bewertung der jeweiligen Realisierungsform und des gewählten Forschungsmodus unter dem Gesichtspunkt des Lerngewinns von Studierenden von Interesse. Daher stellt sich abschließend die Frage, inwiefern es zugleich einer Verständigung über hochschulübergreifende Leitlinien im Sinne von orientierenden Standards bedarf (s. hierzu Weyland u.a. 2015).

Festzuhalten bleibt: Allein die curriculare Integration Forschenden Lernens in Langzeitpraktika führt nicht per se zu sinnstiftenden Lerngelegenheiten und somit zur Professionalitätsentwicklung von Lehramtsstudierenden. Denn Forschendes Lernen bedarf vielfältiger Absprachen der involvierten Akteurinnen und Akteure sowie einer begrifflichen und konzeptuellen Verständigung, gerade unter der Herausforderung aufgabenbezogener Komplexität in Langzeitpraktika. Theoretische Verkürzungen Forschenden Lernens sind dabei ebenso problematisch wie eng geführte empirische Zugänge, die sich nur auf das Beherrschen einer Handlungsabfolge im Forschungsprozess beziehen und damit dem Anspruch *Bildung durch Wissenschaften* nicht gerecht werden. Vor dem Hintergrund der beabsichtigten Zielperspektive *Anbahnung einer forschenden Grundhaltung* sollten zukünftige Forschungsvorhaben auch stärker die *Innenperspektive* (Tiefenstrukturen) beleuchten und gleichzeitig *phasenübergreifende Entwicklungsverläufe* der Lernenden in den Blick nehmen<sup>17</sup>.

17 Derzeit laufende Forschungsarbeiten der Autorin knüpfen hier an, wie z.B. eine qualitative Studie (hochschulübergreifend mit der Universität Köln) zur Untersuchung der *Relevanz von wissenschaftlichem Wissen im Rahmen Forschenden Lernens* im Praxissemester (s. Vortrag Weyland & Naeve auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, März 2018).

## Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann, 164-184.
- Altrichter, H. & Feindt, A. (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: J. Böhme & W. Helsper (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 449-466.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M. & Herzmann, P. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachlichen Forschungslogiken. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 56-73.
- Bach, A. (2015): Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie zum Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. Flensburg: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2018): Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum – Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Lehrenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), 168-185.
- Bellmann, J. & Weyland, U. (2016): Rahmenpapier für Forschendes Lernen im Praxissemester. Münster: Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boelhauve, U. (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: A. H. Hilligus & H. D. Rinkens (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster: LIT, 103-126.
- Boelhauve, U. (2009): Forschendes Lernen im Rahmen von Praxisstudien im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-63.
- Brenneke, B., Pfaff, N., Schrader, T.-B. & Tervooren, A.: (2018): Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In: Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 38-55.
- Bundesassistentenkonferenz [BAK] (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn: BAK.
- Dewey, J. (1933): Why have progressive schools? A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: Heath.
- Diehr, F. (2016): Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Universität Duisburg-Essen. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-139.
- Feindt, A. (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen: Budrich.

- Feindt, A. & Wischer, B. (2017): Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-146.
- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: U. Eberhardt (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 127-182.
- Fichten, W. (2012): Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Verschriftlichung eines Vortrags auf der Veranstaltung „Modelle Forschenden Lernens“ in der Bielefeld School of Education 2012. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Fichten, W. (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30-39.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In: E. Feyerer, K. Hirschauer & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung*. Münster: Waxmann, 11-42.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018): Empirie zu Forschendem Lernen: Analysen und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In: N. Neuber, W. D. Paravicini & M. Stein (Hrsg.): *Forschendes Lernen – the wider view*. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017. Münster: WTM, 47-58.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2019, im Erscheinen): Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In: M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A. C. Herrmann, (Hrsg.): *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer\*innenbildung*. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Göbel, K. (2016): Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In: Schule NRW, Beilage November, 7-9.
- Gresch, H., Konnemann, C. & Hammann, M. (2016): Forschendes Lernen im Praxissemester Biologie. Erste Erfahrungen an der Universität Münster. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 16 (4), 48-56.
- Gröschner, A. (2012): Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2), 200-208.
- Gröschner, A. (2014): Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Studien zur lernwirksamen Gestaltung und Nutzung. München: TUM School of Education.
- Gröschner, A. (2015): Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen. In: S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.): *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte*. Köln: ZfSL Köln, Universität zu Köln, 41-49.
- Haberfellner, C. (2016): Der Nutzen von Forschungskompetenz im Lehramt. Eine Einschätzung aus der Sicht von Studierenden der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 11 (3), 8-16.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer\_innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 12 (2), 109-129.
- Healey, M. (2005): Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: R. Barnett (Hrsg.): *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: Open University Press, 67-78.
- Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis- Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: *Journal of Social Science Educa-*

- tion 0. Online unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/hedtke.pdf> (Abrufdatum: 14.11.2018).
- Heinrich, M. (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In: W.-D. Weblar & H. Jung-Paarmann (Hrsg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Festschrift für Ludwig Huber. Bielefeld: Weblar, 161-175.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), 46-65.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-36.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, 9-35.
- Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lernens und Lehrens. In: Das Hochschulwesen 62 (1+2), 32-39.
- Katenbrink, N. Wischer, B. & Nakamura, Y. (Hrsg.) (2014): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Kaufmann, M. E., Satilmis, A., Mieg, H. A. (Hrsg.) (2018): Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Wiesbaden: Springer VS.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel: Beltz.
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft 21 (40), 51-67.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.) (2016): Forschendes Lernen 2.0: Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel. Wiesbaden: Springer.
- Klewin, G. Schüssler, R. & Schicht, S. (2014): Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht & A. Schöning (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-177.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: Die Deutsche Schule 109 (1), 58-70.
- Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 271-292.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer.
- Kremer, H. & Weyland, U. (2016): Praxissemester in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen. In: R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht & A. Schöning (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 206-214.
- Kurtz, T. (2006): Unsicheres Handeln. In: Pädagogische Rundschau 60 (5), 549-558.
- Laitko, H. (2016): Die Idee des Forschenden Lernen. Ein Rückblick auf die Anfänge. In: H. Laitko, H. A. Mieg & H. Parthey (Hrsg.) (2016): Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, 11-28.
- Laitko, H., Mieg, H. A. & Parthey, H. (Hrsg.) (2016): Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

- Lehmann, J. & Mieg, H. A. (Hrsg.) (2018): *Forschendes Lernen*. Ein Praxisbuch. Potsdam: Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), 240-270.
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018): Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (1), 5-23.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.) (2003): *Forschendes Lernen*. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ophuysen, S. van, Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017): Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: *Journal for educational research online* 9 (2), 276-305.
- Ludwig, J. (2011): *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung*. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 3. Potsdam: Universitätsverlag.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen [MIWFT] (2007): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Müller, K. (2010): *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Naeve-Stoß, N. & Tramm, T. (2017): *Forschendes Lernen im Hamburger Kernpraktikum*. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 88-95.
- Neuber, N., Paravicini, W. D. & Stein, M. (Hrsg.) (2018): *Forschendes Lernen. The wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017*. Münster: WTM.
- Notke, S. & Somekh, B. (2009): *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Reiber, K. & Tremp, P. (2007): Eulen nach Athen! *Forschendes Lernen als Bildungsprinzip*. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*, 30. Erg. Lieferung, A. 3. 6. Berlin: Raabe.
- Reiber, K. (2008): *Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien – Methodensammlung. Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld: Webler.
- Reinmann, G. (2016): Gestaltung akademischer Lehre zwischen Fall-, Problem-, Projekt- und Forschungsorientierung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11 (5), 225-244.
- Reinmann, G. (2018): *Lernen durch Forschung – aber welche?* In: N. Neuber, W. D. Paravicini & M. Stein (Hrsg.): *Forschendes Lernen – The wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017*. Münster: WTM, 19-43.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Im Brahm, G. (Hrsg.) (2018): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Reitinger, J. (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.



- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: *Die Deutsche Schule* 106 (4), 386-397.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8 (2), 112-134.
- Rueß, J., Gess, C. & Deicke, W. (2016): Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung* 11 (2), 23-44.
- Schiefner-Rohs, M. (2015): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie zwischen Theorie und Praxis. In: P. Tresp (Hrsg.): *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit*. Bielefeld: Bertelsmann, 171-191.
- Schneider, R. (2009): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? In: *Journal Hochschuldidaktik* 20 (2), 33-37.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8-36.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner*. London: temple smith.
- Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: *Erziehungswissenschaft* 21 (40), 79-88.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010): „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In: E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk, (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. Weinheim und Basel: Beltz, 296-306.
- Sjuts, J. & Ehrig, D. (2007): Das forschend-lernende Studienseminar – das eigenverantwortliche Studienseminar? Befundanalyse eines Studienseminars zur Qualitätsentwicklung: Schriftenreihe des Studienseminars Leer.
- Stang, T. (2016): Systematisierungen forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: H. Laitko, H. A. Miege & H. Parthey (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin, 99-122.
- Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Weyland, U. (2010): *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U. (2012): *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in Deutschland*. Hamburg: LI.
- Weyland, U. (2012): Zur Bedeutung Schulpraktischer Studien im universitären Studium. In: P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hrsg.): *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn*. Bd. 11: *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: Bertelsmann, 287-304.
- Weyland, U. (2016): Schulpraktische Studien im Fokus des Lehramtsstudiums: Forschendes Lernen im Praxissemester als erfolgreiche Formel für eine bessere Lehrerbildung? In: *Die berufsbildende Schule* 68 (11+12), 380-387.
- Weyland, U. (2017a): Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerausbildung? In: *PADUA* 12 (2), 79-86.



- Weyland, U. (2017b): „Vorbemerkungen“. In Studentische Forschungsprojekte im Praxissemester. In: P. Gollub, D. Paulus, C. Rott & M. Veber (Hrsg.): Studentische Forschung im Praxissemester. Berlin: Peter Lang, 11-16.
- Weyland, U. & Busch, J. (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 17. Online unter [http://www.bwpat.de/ausgabe17/weyland\\_busch\\_bwpat17.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf) (Abrufdatum: 24.02.2016).
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011): Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010. In: Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 30. Online unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5505/pdf/MatBild\\_Bd30\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5505/pdf/MatBild_Bd30_D_A.pdf) (Abrufdatum: 24.10.2018).
- Weyland, U. & Dütthorn, N. (2014): Forschendes Lernen in den Studiengängen für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen. In: N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: Monsenstein und Vannerdat, 89-108.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung 15 (1), 8-21.
- Weyland, U., Schöning, A., Schüssler, R., Winkel, J. & Bandorski, S. (2015): Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In: R. Bolle (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien. Bd. 10. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, 5-16.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017): Praxissemester en vogue. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-29.
- Wildt, J. (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Auflage, Oldenburg: Didaktisches Zentrum Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-86.
- Wildt, J. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung. Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften. Themenheft zum Jahreskongress 2005 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), 183-190.
- Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik, 20 (2), 4-7.
- Wissenschaftsrat [WR] (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (Abrufdatum: 14.11.2018).
- Wissenschaftsrat [WR] (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (Abrufdatum: 29.11.2018)
- Wissenschaftsrat [WR] (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> (Abrufdatum: 01.11.2018).
- Wissenschaftsrat [WR] (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (Abrufdatum: 01.11.2018).